DOCUMENT RESUME

ED 473 688 FL 026 653

TITLE	Revista de Investigacion Educativa, 1999 (Journal of Educational Research, 1999).
INSTITUTION	Interuniversity Association for Experimental Pedagogical Investigation, Barcelona (Spain).
ISSN	ISSN-0212-4068
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	560p.; For Volume 16, see FL 026 652.
AVAILABLE FROM	Asociacion Interuniversitaria de Investigacion (AIDIPE), Dpto. de Metodos de Investigacion y Diagnostico en Educacion, Facultad de Pedagogia, Paseo del Valle de Hebron, 171, 2 planta, 08035 Barcelona, Spain. Web site: http://www.uv.es/aidipe/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista de Investigacion Educativa; v17 n1-2 1999
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF02/PC23 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; Cognitive Style; Cultural Pluralism; *Educational Research; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Higher Education; Inservice Teacher Education; Internet; Longitudinal Studies; Mathematics; School Counseling; Sex Stereotypes; Social Sciences; Teaching Methods
IDENTIFIERS	Scandinavia; *Spain

ABSTRACT

Articles in this volume, written in Spanish, focus on the following: intellectual style and academic performance; an explanatory integrated model of academic goals, learning strategies, and academic performance; a comparative situational study of drug addiction; early childhood depression and academic performance: a comparative study of patients and controls; longitudinal study on elementary school students' interest in the curriculum and the relation with other variables, from grades 3 through 5; analysis of sexist stereotypes in a sample of educational sciences students; in-service teacher training and its effect in the classroom; qualitative methodology in determining the extent to which visualization is used in solving mathematical problems; steps taken by teachers to build knowledge during the teaching-learning process in the classroom; evaluation procedures and instruments in secondary education; changes in European education from a Scandinavian perspective; diversity and multiculturalism; individuals and groups dealing with methodological changes in the field of research in social sciences; research on guidance counseling at universities; linear hierarchical models and their application in educational research; multicultural education; Internet and educational research; cognition, emotion, and behavior; a proposal for the assessment and psycho-pedagogic intervention; and alternative teaching methods in the classroom and the school community. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 473 688

Revista de Investigacion Educativa, Volumen 17, numeros 1 y 2, 1999 (Journal of Educational Research, Volume 17, numbers 1 and 2, 1999).

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
L Minor changes have been made to improve reproduction quality

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Conrad Vilanou

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

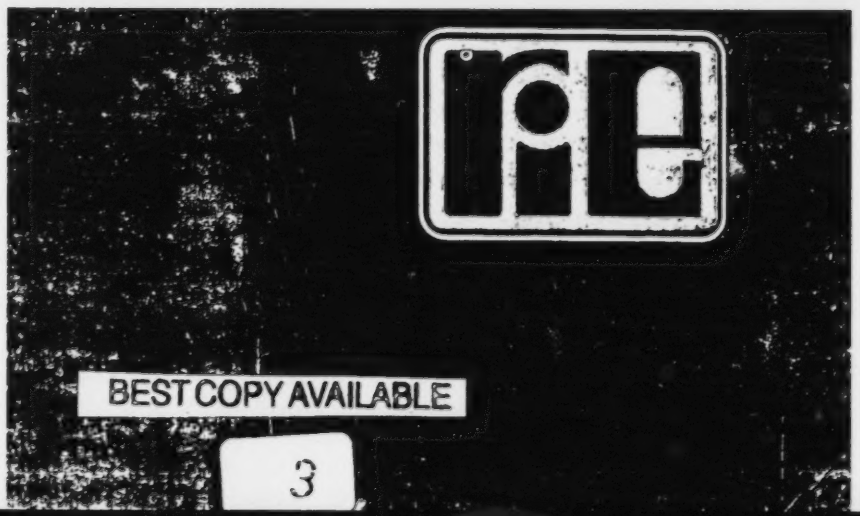
FL 026 653

BEST COPY AVAILABLE

Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 1, 1999

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



FL026653

Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 1, 1999

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Director:
Juan Mateo Andrés

Directora ejecutiva:
Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Mª Ángeles Marín
Mercè Noguer
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 1, 1999

Editorial 3

ESTUDIO MONOGRÁFICO

La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas 7
Arturo de la Orden Hoz y Joseph Mafokozi

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Estilo intelectual y rendimiento académico 33
R. J. Sternberg, J.L. Castejón y M.R. Bermejo

Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico 47
R. González Cabanach, A. Valle, J.M. Suárez y A.P. Fernández

Estudio situacional comparativo de las drogodependencias 71
P. Ibáñez y M.P. Senra

Depresión infantil y rendimiento académico: un estudio comparativo entre casos y controles 89
Lidia Cabrera y Ana Beatriz Jiménez

Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la Educación Primaria 108
Antonia López

Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación 127
Teresa Padilla Carmona, Manuel Sánchez García, Mercedes Martín Berrido y Emilia Moreno Sánchez

La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso 149
Mª. Soledad García Gómez

Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática 167
I. Plasencia, R. Güemes, J.A. Dorta y C. Espinel

Actuaciones del profesor para la construcción del conocimiento durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula 187
Marciana Pegalajar y Rafael López Fuentes

Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria 215
L. Buendía, Daniel González y Marcelo Carmona

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIÓN 237

E D I T O R I A L

Como cada dos años los miembros de AIDIPE acudiremos a nuestra gran cita periódica, esta vez bajo el lema «nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas» y allí trataremos de revisar las últimas aportaciones teóricas y aplicadas de los diferentes ámbitos de la investigación educativa.

La proximidad del Congreso, este año el IX, nos obliga a reflexionar sobre la asociación y sus objetivos. AIDIPE es una organización potente en lo humano y débil en lo estructural, agrupamos mucha y buena gente, el clima es inmejorable y las relaciones interpersonales magníficas, pero no disponemos de infraestructura organizativa. Cada encuentro o intervención exige del sacrificio y del voluntarismo de unos pocos al servicio del colectivo.

Aún así, consideramos que justamente nuestra debilidad constituye nuestra mayor fortaleza, la ausencia del territorio marca el tipo de relación que nos ha caracterizado siempre: de confianza y afecto nunca de poder o de dominio. Nadie accede a los órganos de gobierno con ánimo de medrar sino de trabajar y servir. Se nos identifica no tan sólo por nuestras aportaciones científicas sino también por la calidad de la relación humana que existe en nuestro contexto.

Permitidme sin embargo la licencia de actuar de conciencia colectiva y hacer un breve repaso y reflexión sobre algunos extremos que evidentemente nos afectan y que creo que a muchos nos preocupan.

A lo largo de nuestra existencia como asociación, hemos afianzado dos grandes recursos: El Congreso y la Revista. Otras iniciativas que circulan tuteladas por la asociación no siempre lo hacen vinculadas realmente a sus órganos de representación, hecho sobre el que deberemos tratar y tomar las decisiones que correspondan.

La renovación de los cargos se lleva a cabo, tal como señalan los estatutos, a propuesta de la Junta saliente y por votación directa de la Asamblea. La posibilidad de presentar candidaturas, debatir programas, modelar nuevas formas de participación y elegir entre alternativas no es fácil el vehicularlo con el desarrollo organizativo y los recursos con que contamos.

Con todo, lo que tenemos no es poco. Unos encuentros con una enorme capacidad de convocatoria y que si de algo corren peligro es de morir de éxito y una revista que con todas las críticas que se le puedan hacer tiene perfectamente asentados su difusión y su prestigio.

Y sin embargo todos arrastramos la sensación de que ha llegado el momento de plantearnos un salto cualitativo en la mayoría de nuestras manifestaciones y posiblemente habrá que empezar por las dos más emblemáticas. Ello nos preparará a acometer otras acciones que aunque importantes deberán esperar a solucionar las primeras.

Entendemos que el Congreso debería ser el elemento cohesionador más potente de la Asociación para ello debemos huir de la tentación de convertirlo en un mero instrumento para construir o adornar currículos personales o lo que podría ser más grave y menos justificable, convertirlo en un lucrativo negocio.

A nuestro juicio ha de ser sobre todo un espacio de reflexión, de intercambio y de debate, una posibilidad de establecer los parámetros básicos por donde discurrirá nuestro trabajo en los próximos dos años y una oportunidad de descubrir nuevos compañeros o de redescubrirnos a nosotros mismos. En definitiva un aglutinante del pensamiento compartido y un retroalimentador de nuestras características identificadoras como grupo.

La Revista por su lado, ha de ser nuestra lanzadera entre congreso y congreso, nuestro órgano de expresión y comunicación, nuestro cordón umbilical que nos ayuda a mantener vivas e intercomunicadas las líneas de pensamiento y exploración de los miembros del área. Elevar sus exigencias y su calidad, enriquecer sus contenidos, diversificar sus modos de difusión teniendo en cuenta las nuevas fronteras que establecen las tecnologías, constituyen nuestro imperativo categórico.

Éste va a ser probablemente el verdadero reto de este Congreso al margen de las diferentes secciones que sin duda discurrirán con éxito. No se trata de generar ansiedad en nadie ni de abrir ningún tipo de crisis, se trata simplemente de señalar los pelibros, analizar donde reside nuestra fuerza y nuestra debilidad y pedir de la generosidad de todos un nuevo esfuerzo para establecer las bases de construcción del futuro del área y de la asociación ante los nuevos retos que la sociedad del nuevo milenio nos impone.

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 7-29

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: NATURALEZA, FUNCIONES Y AMBIGÜEDAD DE SUS RELACIONES CON LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA EDUCATIVAS

Arturo de la Orden Hoz y Joseph Mafokozi***
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En este artículo se analizan algunos aspectos relacionados con la naturaleza y utilidad de la investigación educativa así como algunas variables que dificultan su desarrollo y la aceptación de sus resultados. Se revisa la clásica clasificación de las funciones de la investigación educativa descubriendo la necesidad de ajustar esta propuesta a la situación evolutiva del campo. El análisis de las razones esgrimidas para justificar la imagen no siempre positiva que suele acompañar a la investigación educativa revela un panorama complejo en el que intervienen diversos componentes. En cuanto a la cuestión de la escasa pertinencia de la investigación educativa se estudian algunos de los factores ligados a ella y se sugieren algunas medidas potencialmente correctoras.

ABSTRACT

In this article an analysis of some aspects related to the nature and utility of educational research as well as some variables which hamper its execution and the acceptance of its results is performed. The classical classification of the educational research functions is revisited uncovering a need to adjust this proposal to the evolving situation of the field. The analysis of the reasons used to justify a somewhat ambivalent image that characterizes the educational

* E-mail: aohmide@eucmos.sim.ucm.es
** E-mail: mafjos@eucmos.sim.ucm.es

BEST COPY AVAILABLE

research exposes a complex situation in which different components take part. As for the problem of the low educational research relevance some factors related to it are analysed and some potentially correcting measures are suggested.

No cabe duda de que tanto los profanos como los científicos se mueven y actúan en un mundo definido por lo que piensan y saben que es cierto. También conocen la existencia de zonas oscuras donde se encuentra lo que no conocen y respecto de lo cual ni siquiera preguntan o se preocupan (Wagner, 1993). En términos de conocimiento hay una tercera zona, intermedia, caracterizada por lo que saben lo bastante bien para preguntar pero que no pueden contestar lo que preguntan: esta suele ser la zona objeto de la investigación.

Algo similar se puede decir que ocurre en el campo de la práctica y la investigación educativas. Ahora bien, en educación la dificultad de definir con claridad los contornos de la zona de conocimientos ciertos confiere a la investigación una función que aparece imprecisa sobre todo si se relacionan sus resultados con la mejora de la práctica educativa. La intervención de factores colaterales tales como la política o la discusión sobre modelos difuminan todavía más la verdadera función de la investigación educativa y su posible alcance.

1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO BÚSQUEDA DISCIPLINADA DEL CONOCIMIENTO O DE SOLUCIONES Y SU UTILIDAD

Para construir el conocimiento acerca de la educación y de la escuela, los investigadores recurren a una amplia variedad de fuentes y materiales. Éstos pueden incluir la experiencia directa, los conceptos y teorías personales o desarrolladas por otros, etc. Algunos de estos materiales pueden ayudar a los investigadores a contestar preguntas que ya se han planteado. Otros pueden estimular a formular nuevas preguntas. Al utilizar materiales relacionados con cuestiones ya planteadas el educador investigador llena las zonas vacías con conocimientos necesarios para su práctica educativa y en el mejor de los casos aporta conocimientos nuevos para la construcción de la ciencia. Sin embargo, esta aportación es más bien propia del uso de materiales que provocan en los científicos nuevas preguntas. Estas preguntas iluminan las zonas oscuras, zonas en las que las teorías, métodos y percepciones existentes les impiden de hecho ver los fenómenos tan claramente como sería necesario.

Según la ya clásica propuesta de clasificación de Cronbach y Suppes (1969), dos son los tipos más importantes de investigación educativa: investigación orientada a decisiones e investigación orientada a conclusiones (Fig. 1). La distinción se basa en el origen de la investigación y en las limitaciones institucionales. El primer tipo tiene un origen externo al investigador y su objetivo es el de ayudar a individuos o instituciones tales como directores de centros escolares, profesores, fundaciones, ministerios, etc. a tomar decisiones acerca de una cuestión que les preocupa. Por lo tanto, su principal objetivo es proporcionar datos críticos que permitan garantizar que las decisiones que se tomen aseguran la obtención de mejores resultados educativos.

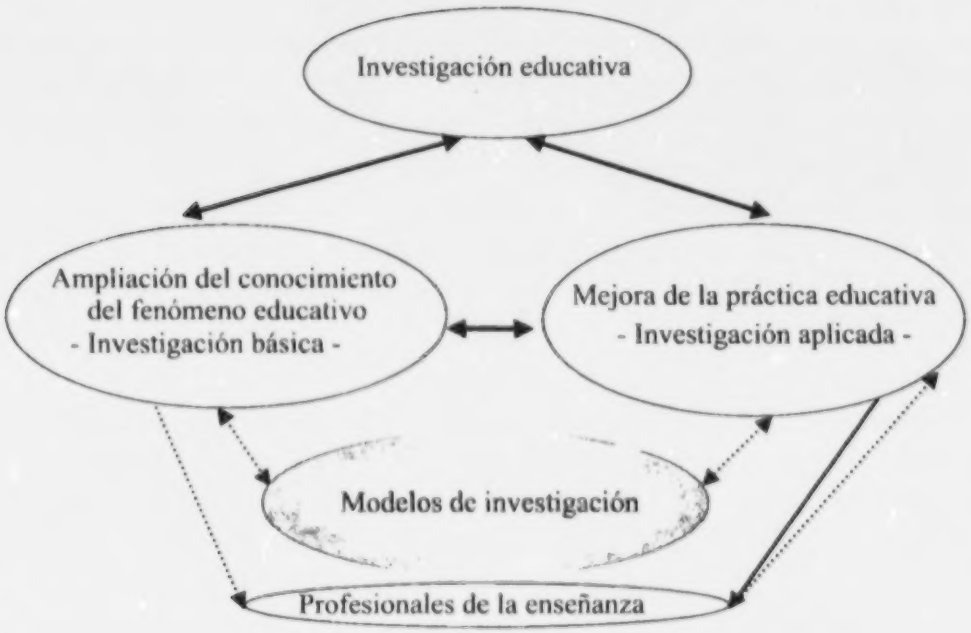


Figura 1
Funciones de la investigación educativa

El segundo tipo de investigación arranca del propio investigador y no está ostensiblemente vinculado a cuestiones prácticas. Ahora bien, eso no quiere decir que sea incapaz de proporcionar el mismo tipo de respuesta que ofrece la investigación orientada a decisiones (Jackson, 1990). Sin embargo, el objetivo asignado a este tipo de investigación por la comunidad científica es distinto aunque no exista un claro acuerdo al respecto: contribuir al avance de la ciencia. El concepto y el tipo de ciencia que se maneja en educación son otros tantos campos de discusión inconclusa. De hecho, mientras los positivistas y sus afines asignan a la actividad científica la tarea de «establecer leyes generales acerca del comportamiento de los sucesos y objetos empíricos» (Kerlinger, 1975), otros, como los cualitativistas, proponen realizar descripciones más o menos extensas y profundas, o actuaciones en el ambiente para modificarlo.

Otra función no menos importante que la primera es la de intervenir con sus resultados en la modificación del paradigma común prevalente, al estilo de las revoluciones paradigmáticas kuhnianas. Eso es, la discusión de los resultados obtenidos por los miembros de la comunidad científica acaba revelando desajustes inexplicables, conflictos, entre los descubrimientos anteriores y los actuales y provocando un importante desasosiego. Paulatinamente estas irregularidades terminan creando un nuevo ambiente de estudio y propiciando un cambio de actitud tanto en los investigadores como en el público en general. Los trabajos de investigación susceptibles de influir positivamente en el paradigma común han de ser metodológicamente rigurosos, conceptualmente completos y aportar datos acumulados que correspondan al contexto de investigación de su época.

BEST COPY AVAILABLE

Ahora bien, con ser útil, esta clasificación resulta insuficiente a la luz de los acontecimientos que se han sucedido desde los años 70. De hecho, en torno a esas fechas la investigación de laboratorio, sobre todo de la psicología de la instrucción, experimentó la necesidad de trasladarse al mundo real del aula o por lo menos de recrear situaciones similares a las del aula. Al igual que en el laboratorio, el objetivo era comprender cómo los escolares proceden para aprender contenidos complejos en contextos reales. Para ello tuvieron que tomar en consideración no sólo las características de los escolares como sujetos que aprenden sino también el contexto, la estructura social y otras variables no consideradas en los laboratorios. Siendo el único lugar donde se puede someter a comprobación determinadas hipótesis científicas, el aula se convirtió de hecho en el protagonista de un nuevo tipo de investigación básica relevante para la escuela. Así apareció una tercera categoría intermedia de investigación: aquella que, sin dejar de ser básica ya que aporta datos científicos nuevos, incrementa la probabilidad de mejorar la práctica educativa. Esta tercera categoría facilitó la eclosión de una nueva perspectiva de los principales actores del entorno escolar: los investigadores aprendieron a ver al profesor no como un mero receptor de resultados producidos por la investigación universitaria sino como un profesional capaz de producir cambios, de transformar. Esta tercera categoría hace que se difuminen los límites que separan la investigación básica de la investigación aplicada. Entre las consecuencias que se puede destacar ante esta situación cabe señalar que por una parte se aboga cada vez con más fuerza por la atenuación de los estrictos controles característicos de la investigación experimental y por otra se atisba una posible solución al grave problema de la comunicación de los resultados obtenidos a los profesionales de la enseñanza.

En cuanto a la utilidad inmediata de los resultados de la investigación educativa, los dos tipos principales definidos por Cronbach y Suppes se diferencian notablemente. En general, se considera que la investigación de orientación cuantitativa o clásica aparece con menor capacidad de modificación directa de la realidad escolar (Klafki, 1988); puede ser que a veces ni siquiera se plantee conscientemente esta posibilidad. Por otra parte, la búsqueda de generalizaciones impide que sean tomadas en consideración condiciones muy específicas de determinados centros, alumnos o profesores, que son las que precisamente mejor definen la realidad escolar circundante. Ahora bien, aunque la influencia directa en la práctica educativa no sea una característica definitoria de la investigación básica, hemos de reconocer que una parte sustancial del progreso en educación, al igual que en medicina, esté vinculada a este tipo de investigación (Kerlinger, 1981).

En cuanto a los investigadores educativos de orientación cualitativa defienden este modelo porque consideran que goza de una gran capacidad para comprender la extraordinaria complejidad del fenómeno educativo. Ahora bien, hemos de reconocer que esta concepción de la investigación se polariza más en el contexto del descubrimiento que en el de la verificación (De Miguel, 1988) a expensas, entre otros tributos, de su capacidad de generalización. En cambio, la voluntad de reflejar la realidad educativa facilita la participación de los docentes en el proceso de investigación. Todo ello realza el carácter instrumental que desde la práctica educativa se quiere asignar a

cualquier tarea investigadora (Nieto, 1996). Así la investigación evaluativa llevada a cabo en el marco del diagnóstico del sistema educativo español no sólo ha de permitir obtener una visión actualizada de la situación educativa de los niveles seleccionados por considerarlos significativos sino también proyectar actuaciones correctoras a la vista de lo descubierto (INCE, 1997). Sin embargo, en este caso no se puede afirmar que el resultado global obtenido de todo el proceso sea fundamentalmente cuantitativo o cualitativo: se trata más bien de una amalgama que bien podría ser la consecuencia de la intervención de distintas sensibilidades investigadoras. Aunque en los extremos del continuo de modelos de investigación las características procedimentales quedan claramente especificadas, en el espacio de encuentro todo se difumina y parece prestarse más fácilmente a los intentos de integración metodológica que se vienen propugnando de un tiempo a esta parte (Bericat, 1999).

Por otra parte, aunque se pueda resolver el problema de la transferencia y uso de los resultados de la investigación, apenas se plantea la cuestión de la influencia de los profesionales de la educación en el área de las técnicas de investigación. Ciertamente está plenamente asumido que sean los investigadores profesionales los encargados no sólo de proporcionar las técnicas de investigación a los profesionales de la docencia interesados sino también de mejorarlas llegado el caso. Esto es desde luego lo que ocurre en el marco de la investigación cuantitativa. En cuanto a la investigación cualitativa es incluso posible en teoría que lo que en esta corriente se denomina diseño sea modificado en función de las sugerencias de los participantes, por lo que la influencia de los profesionales de la docencia puede ser mayor. A este respecto queda por evaluar si tal influencia supone una aportación que implica una clara mejora, más allá de las optimistas afirmaciones que comúnmente se lanzan.

2. LA IMAGEN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En una serie de artículos breves firmados por ex-presidentes de AERA durante el último cuarto de siglo y publicados por *Educational Researcher* en los números de sus volúmenes 26 y 27 (1997 y 1998) bajo el epígrafe genérico «The Vision Thing»: Educational Research and AERA in the 21st Century, se hace una radiografía de la investigación pedagógica y su futuro inmediato[1]. Las visiones son variadas pero, junto a ciertos rasgos más o menos positivos, se insinúa que la imagen de la investigación en el marco científico-académico se identifica con un añadido que se tolera, y al que se recuerda con frecuencia que no puede aspirar a situarse en el mismo nivel que las ciencias por excelencia. Y en cierta medida, la idea de arte que caracteriza a la educación refuerza para la pedagogía este estigma de ciencia menor. Dentro de este mismo campo no faltan quienes sugieren más o menos abiertamente que los investigadores

1 En el número 4 del volumen 26 de la revista *Educational Researcher* de AERA, se inicia la primera de una serie de cinco entregas en las que diecisiete ex-presidentes exponen sus puntos de vista sobre el futuro de la investigación educativa: Part 1: Competing Visions of What Educational Researchers Should Do (1997); Part 2: Competing Visions for Enhancing the Impact of Educational Research (1997); Part 3: Perspectives on the Research-Practice Relationship (1997); Part 4: The Future of Scholarly Communications (1997); Part 5: A Vision for Educational Research and AERA in the 21st Century (1998).

educativos deben aprender a convivir con una forma menor de conocimiento (Labaree, 1998). Además de los problemas intrínsecos, la investigación educativa viene afectada por una serie de circunstancias que acentúan su imagen negativa. Entre estas cabe destacar las siguientes: (a) la pérdida de la inversión económica; (b) la división de la comunidad científica; (c) la excesiva politización del campo; y (d) el carácter obvio de las cuestiones estudiadas y los resultados obtenidos (Gage, 1991; Kaestle, 1993).

a) La pérdida de la inversión económica

Comparados con los resultados de la investigación médica, por ejemplo, los de la investigación educativa aparecen claramente infravalorados, sobre todo a la vista de la cantidad de fondos invertidos en la tarea. Así, se suele dar por sentado que, puesto que todo el mundo ha pasado por la escuela, sabe en qué consiste una buena enseñanza. Siguiendo con este razonamiento, lógicamente no haría falta investigar al respecto. Se admite sin discusión que nadie está en condiciones de curarse solo una enfermedad de cierta gravedad; en cambio se acepta, como si fuera una obviedad, que cualquier persona sensata sabría cómo mantener el orden en un aula de 3º ESO con alumnos desmotivados procedentes de un barrio del extrarradio de una gran ciudad moderna. Si un equipo de investigadores educativos llega a la conclusión de que, para ser eficaz, la educación debe iniciarse antes de la escolarización formal y además ser continua, se le sugiere que para semejante resultado no hacía falta invertir tantos millones. Sin embargo, lo que parece evidente hoy es el resultado de décadas de pacientes pesquisas que en ciertos casos ha ido integrándose en la actividad cotidiana de los profesionales de la enseñanza y hasta ha tenido alguna influencia en las decisiones de los legisladores.

Ahora bien, quizá la progresiva reducción relativa de la financiación dedicada a la investigación educativa esté reflejando esa impresión desfavorable generalizada. Por una parte, los legisladores podrían estar convencidos de que la investigación educativa carece de pertinencia. Habiendo estado ellos mismos en la escuela durante al menos una década de su vida, sucumbirían a la tentación de dar por supuesto que saben lo que los nuevos educandos necesitan. A la vista de la manera un tanto accidentada en que se están aplicando las numerosas leyes promulgadas a lo largo de los últimos quince años, cabe preguntarse si ha habido una suficiente investigación previa para el estudio de las consecuencias tanto positivas como negativas de las mismas. Más bien, parece que los legisladores han cedido unas veces a la presión ideológica del partido o coalición gobernante y otras a una cierta corriente voluntarista minoritaria cuyo empuje ha sido frenado por las fuertes lagunas de los maestros y profesores en los campos relacionados con los nuevos cometidos que debían asumir en la reforma educativa (García Llamas, 1998).

Por otra parte, a la hora de valorar las evidentes mejoras que se producen en la escuela, no se reconoce ni política ni socialmente el papel de la investigación educativa. Así, mientras se admite, por ejemplo, que el control de la tuberculosis es un importante logro de la investigación médica, se minimiza o se ignora el papel de la investigación educativa en la mejora de las técnicas de enseñanza o en la atención

instructiva diferenciada. Bien es cierto que los efectos de la investigación educativa tardan mucho tiempo en hacerse patentes o son excesivamente locales. Pero de ello no se puede culpar a la investigación: después de todo, ésta no controla cuándo, cómo, por qué y a través de quién sus propuestas teóricas alcanzan el ámbito escolar.

Así pues, a nivel general, no se vislumbra una propuesta que sea lo bastante convincente para que la gente crea que la investigación educativa es valiosa *per se* y que no es suficiente haber pasado por la escuela para saber cómo debería funcionar correctamente. Más bien se sugiere potenciar la divulgación a través de una activa cooperación entre la investigación y la práctica y el estudio de problemas concretos referidos a comunidades específicas para contrarrestar la imagen de la investigación educativa y así devolver la confianza a los contribuyentes respecto de su inversión.

b) La división de la comunidad científica

A diferencia de otros campos científicos que dan la impresión de gozar de una envidiable unidad, la investigación educativa se caracteriza por la división y la rivalidad entre los pedagogos. Esta división podría tener como origen el efecto conjunto debido a la constante reorganización, la carencia de consenso y una irremediable falta de seguridad.

Cualquier cambio gubernamental que afecta a los organismos estatales o regionales responsables de cuestiones educativas inevitablemente tiene efectos sobre la línea investigadora en vigor. Podría parecer que el hecho de haber sido esbozadas las funciones del INCE (Instituto de Calidad y Evaluación) en la LOGSE (Art. 62), por ejemplo, protegería a este organismo de las turbulencias debidas a los cambios personales en la cúpula. Sin embargo, la previsión del apartado 4 del artículo que especifica que «Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto de Calidad y Evaluación. ...» deja abierta la posibilidad de que influencias extrañas al ámbito estricto de la investigación y evaluación interfieran. Es evidente que los cambios que se producen, bien sea para clarificar el papel de este tipo de organismos en el marco del sistema educativo o bien para nombrar a sus directivos, implican rupturas que pueden ser beneficiosas en unos casos y perniciosas en otros. Una historia comparativa de este tipo de organismos debería poder indicar bajo qué clase de liderazgo fue mayor su productividad y cuál fue la calidad alcanzada.

La falta de consenso de la comunidad científica en prácticamente todos los aspectos relacionados con la investigación educativa (metas, resultados, prioridades y procedimientos de financiación) marca el segundo eje de la impresión de fragmentación. El desacuerdo sobre las metas apenas sorprende, pues es el efecto directo de la influencia de la política: cada administración, nacional o autonómica, quiere marcar su diferencia intentando alcanzar un objetivo diferente. Mientras en algunas comunidades autónomas se concede una gran importancia al estudio del bilingüismo y sus efectos sobre el rendimiento escolar, por ejemplo, desde la administración estatal se potencian estudios que garanticen el logro de un nivel mínimo para todos los ciudadanos en proceso de formación. Esta situación obliga a adecuar las líneas de investigación para poder obtener financiación más fácilmente. El efecto de esta exigencia se

adivina sobre todo en las convocatorias autonómicas en las que las bases piden específicamente que los resultados obtenidos puedan ser aplicables en la correspondiente comunidad. La politización que resulta de este proceder es evidente: los proyectos se diseñan de forma tal que puedan convencer a los seleccionadores que han de decidir en una comisión nombrada y dirigida por el correspondiente director general de investigación. La distracción que esta presión provoca en los investigadores lleva a la disgregación en pequeños grupos inconexos, en cierto modo incapaces de producir algo susceptible de ser puesto en común.

Sin embargo, se puede sospechar que la ausencia de consenso sobre las metas va más allá de la influencia política: podría ser el resultado de la falta de consistencia del campo donde actúan los investigadores educativos. Al no poder proporcionar datos claros para una tajante toma de decisión a favor de una u otra línea de actuación, la investigación educativa opta por un poco de todo.

La carencia de consenso alcanza hasta los resultados de la investigación educativa, dando la impresión de que hay pocos conocimientos sólidos acumulados. De hecho, en la literatura ad hoc se pueden encontrar tantos estudios a favor de un determinado modo de entender la educación y la enseñanza como en contra. El resultado de los esfuerzos por forjar algo parecido a un consenso todavía está por llegar. Posiblemente la propuesta metaanálitica sea una solución que conviene tomar seriamente en consideración. A la espera de que el metaanálisis ofrezca una visión unitaria de los resultados alcanzados hasta ahora, la diversidad no hace sino incrementar la sensación de disgregación de la comunidad científica.

Los cambios competenciales entre los distintos niveles de la administración educativa y, por lo tanto, de la investigación en este campo, no constituyen, desde luego el contexto idóneo para que los investigadores puedan asegurar que van hacer las cosas como creen que deben hacerlas, mucho menos los principiantes o aquellos que no son investigadores de reconocido prestigio.

Por otro lado, si no se dispone de un programa de investigación definido en términos claros o los criterios para seleccionar entre los proyectos de los solicitantes de financiación son imprecisos, no se puede tener un programa de calidad. Además cuando los investigadores se quejan más o menos abierta y públicamente al respecto, se incrementa la impresión de división y precariedad. Así, la queja sobre la falta de especificación y de publicidad de los criterios de evaluación/selección de proyectos del CIDE (Velaz de Medrano, 1997) evidencia una sensación de inseguridad de una parte de la comunidad científica española.

c) La excesiva politización del campo

Aunque los educadores sigan empeñados en presentar la enseñanza y la educación como campos que deben mantenerse independientes de las opciones políticas, probablemente sea un anhelo imposible: el hecho de que esté prevista una importante partida de los presupuestos generales del Estado muestra que existe una lógica preocupación en las más altas esferas de la política nacional. Lo que puede variar, en función de las sensibilidades políticas, es la cuantía de la asignación y/o el modo

concreto en que se piensa lograr determinados objetivos como la universalidad de la educación o el incremento de su calidad. A este respecto, por ejemplo, nadie discute el objetivo en sí sino que las tensiones políticas surgen a la hora de definir los modos de concretar los medios así como el reparto de los mismos. En este marco, los resultados de la investigación educativa se utilizan para apoyar cada uno sus propias tesis. Así, algunos de los resultados del «*Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*» (INCE, 1997) fueron interpretados a veces erróneamente, pero casi siempre a favor de determinadas tesis, a pesar de las claras advertencias de los investigadores.

Esta tendencia a la politización acaba dando la impresión de que la investigación educativa no es científica, de que los hechos pueden ser manipulados sin que ocurran consecuencias irreparables. Sin embargo, la política puede también trabajar a favor de la investigación educativa, aunque en este caso los investigadores de reconocido prestigio necesitan poseer un fino olfato político para saber cómo, cuándo y a quién dirigirse para solicitar la financiación necesaria para ejecutar los proyectos de investigación que se consideren prioritarios.

d) El carácter obvio de las cuestiones estudiadas

Desde filósofos de las ciencias sociales (Phillips, 1985), pasando por investigadores en ciencias mejor asentadas, escritores, profanos, políticos e incluso prestigiosos educadores, muchos han destacado el carácter obvio de los resultados de la investigación educativa. De allí a acusar a la investigación educativa de perogrullesca sólo hay un paso: las afirmaciones contenidas por ejemplo en el modelo del aprendizaje escolar de J. B. Carroll, el aprendizaje para el dominio de Benjamin Bloom o el concepto del tiempo implicado en la tarea académica desarrollado por Charles Fisher y David Berliner provocan una sonrisa compasiva, pues parece evidente que cuanto más tiempo pase un alumno estudiando, practicando e implicado en los contenidos o destrezas a aprender, más elevado será el aprendizaje logrado. En el mismo sentido, es inútil extrañarse ante el hecho de que las correlaciones entre el tiempo implicado en la tarea y el rendimiento no sean perfectas, porque fuera del laboratorio los resultados correlacionales nunca son perfectos, ni siquiera en las ciencias naturales. En estas circunstancias, no se puede hablar de investigar en ciencias sociales sin ser acusado de querer descubrir lo obvio.

Probablemente la crítica más acerba, y probablemente injusta, sea la que manifiestan los profesionales que están trabajando a diario con los alumnos. Con demasiada frecuencia se oye destacar la inutilidad de la investigación educativa para el trabajo cotidiano en el aula. Parece como si los investigadores dedicaran lo mejor de sus fuerzas a desentrañar algo que ya conocen los profesores o que no sirve para nada puesto que no sale de los cajones de las mesas de los despachos universitarios para servir de guía a la tarea del maestro en su aula. Y si consigue llegar al aula su utilidad resulta muy cuestionable pues no responde a las características de las condiciones concretas en las que cada especialista desarrolla su labor. Demasiada distancia entre el teórico universitario, sobre todo el cuantitativo, y el profesional que está al pie del cañón.

Conviene observar, sin embargo, que la mayoría de las críticas vertidas contra la investigación educativa no son suficientemente específicas. Los autores de tales afirmaciones generalmente no realizan ningún análisis de contenidos para criticar resultados concretos. Un estudio más detenido de algunos de los resultados calificados como truismos revela un panorama bien distinto. Veamos un caso: si fuera una verdad de Perogrullo que los pequeños grupos son más fáciles de controlar que los grandes, entonces su tiempo dedicado a la tarea y su rendimiento deberían ser mayores. Y sin embargo, los investigadores de estos asuntos conocen muy bien lo difícil que es esta cuestión y otras parecidas.

A modo de ejemplo, el notable trabajo de Fraser (1987) sobre los aspectos más importantes de un modelo de aprendizaje del alumno resulta bastante revelador al respecto: de los 7.827 estudios de que consta su revisión meta-analítica, 77 se refieren concretamente al estudio del rendimiento en clases de pocos alumnos; las 725 relaciones obtenidas a partir de una ingente muestra de 900.000 alumnos arrojan una magnitud del efecto general francamente despreciable de r = -0.04. No obstante, concluye esta sección con un comentario muy esclarecedor: «Sin embargo, la relación puede ser marcadamente diferente dependiendo de los tamaños de clase comparados. Una diferencia entre una clase de 40 alumnos y otra de sólo 1 es substancial, en cambio es despreciable la diferencia entre una clase de 40 y otra de 30. La relación con el rendimiento se expresa mejor con un gráfico en la que se dibuja una curva exponencial con un eje en 1, un punto de inflexión alrededor de 15 y una asíntota más baja en torno a 30-40» (Fraser, 1987). En otras palabras la relación entre tamaño de una clase y rendimiento no es una perogrullada; su carácter probabilístico se evidencia en el hecho de que para obtener una mejora del rendimiento de alrededor de un percentil es necesario reducir la clase entre un tercio y la mitad. Eso, además, quiere decir que otras variables tales como la duración de la instrucción y otras características tanto individuales como ambientales mediatizan esta relación.

Lo que bien podría considerarse una perogrullada es afirmar que un resultado dado en el ámbito educativo es el fruto de la influencia conjunta de muchas variables. Lo que de ningún modo debería considerarse innecesario es el esfuerzo orientado a averiguar la naturaleza de ese conjunto de variables y la fuerza que las relaciona con el resultado observado o esperado. La aceptación de la existencia de relaciones probabilísticas expresadas bajo la forma de, por ejemplo, los alumnos tienden a aprender más, cuanto más tiempo invierten en una materia, implica asignarle a la investigación la tarea de determinar la fuerza de la tendencia o la magnitud de una correlación hipotetizada. A juicio de Gage (1991), aquí radicaría una de las claves de la solución del problema de los truismos en la investigación educativa: la investigación se hace necesaria para convertir las expresiones genéricas, de algún modo siempre verdaderas, en algo más específico y valioso para la teoría y la práctica. En otras palabras, aunque la expresión general sea una perogrullada, su concreción, o sea determinar la magnitud de la probabilidad y los factores que afectan esa magnitud, exige investigación.

Por otra parte, llaman la atención los resultados de la investigación de las condiciones en las que la gente afirma que una conclusión dada es obvia. De un ingenioso

estudio de Baratz en 1983 (Gage, 1991) replicado y ampliado por Wong cuatro años más tarde, diseñado para evaluar el grado en que la gente, erudita o no, realiza afirmaciones que contradicen la evidencia empírica y/o el sentido común, se saca una conclusión aleccionadora: el conocimiento previo de un resultado aumenta la impresión de que ese resultado es evidente, sea conforme a lo obtenido en la indagación experimental u observacional o no. Por otra parte, ante dos formulaciones opuestas del resultado de una investigación la gente encuentra difícil distinguir los verdaderos descubrimientos de los falsos.

Se pueden encontrar otros muchos ejemplos en el contexto de la investigación educativa en los que el reproche de emplear su tiempo en averiguar truismos debería ser revisado. Aunque personas inteligentes pudieran siempre predecir sin investigación la dirección de una relación entre dos variables, no podría predecir ni su magnitud ni sus contingencias sin un conocimiento basado en la investigación.

La conclusión que como fruto de estos estudios se podría sacar es relativamente clara: considerar que los resultados obtenidos por la investigación educativa son obvios es muy cuestionable; la sensación de que la conclusión obtenida de una investigación es obvia carece de fiabilidad. Si fuera fiable, cualquier persona podría realizar predicciones certeras o evitar dejarse engañar por sus sentidos o por el ambiente. Ahora bien, por supuesto, podría decirse que en sus diseños los investigadores Baratz, Wong y otros no tuvieron en cuenta el campo de formación de los investigados y que por lo tanto era inevitable, obvio, que obtuvieran los resultados que acabamos de comentar. Aunque eso pueda ser cierto, los resultados siguen siendo válidos, sobre todo con respecto a la investigación educativa. Por una parte, nadie puede asegurar que lo sabe todo sobre todos los temas. Por lo tanto una sombra de ignorancia se proyecta sobre todo el mundo en alguna esfera de sus conocimientos. Por otra parte, en cuestiones relacionadas con lo humano da la impresión de que la ignorancia se transmuta en sabiduría. Y si a eso se añade el hecho innegable de que todo ser humano es de algún modo, en alguna de sus facetas, objeto de estudio de las ciencias sociales se puede comprender lo que sucede ante determinadas situaciones: el sujeto objeto de investigación en ciencias humanas puede considerarse legitimado para realizar cualquier tipo de afirmación tanto a priori como a posteriori sobre los resultados de las indagaciones realizadas sobre él y sus semejantes. En ese sentido parece desde luego inevitable que se considere obvia cualquier afirmación realizada acerca de la conducta humana.

La tendencia a aceptar cualquier resultado como obvio o a formular afirmaciones sin una fundamentación sólida hace necesaria la investigación. Esta necesidad es aún más imperiosa dado que el objeto de la investigación educativa facilita la formulación de tales afirmaciones, en algunas ocasiones rotundas, por parte de un número considerable de sujetos.

3. BAJO NIVEL DE PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El combativo optimismo surgido a principios de siglo acerca de la influencia positiva de la investigación en la práctica educativa fue dejando paulatinamente paso a

una ola de pesimismo ante los insatisfactorios resultados constatados por la evaluación en los años 60 y 70 en contra de lo esperado y de la magnitud de las inversiones realizadas, sobre todo en los Estados Unidos. Del estudio de la desconexión percibida entre la investigación y la práctica educativa se desprenden las siguientes hipótesis (Kennedy, 1997; Klafki, 1988; Nieto, 1996): (a) carencia de poder de convicción de la investigación, (b) escasa relevancia para el profesorado, (c) baja accesibilidad de los resultados de la investigación y (d) cierta indefinición del sistema educativo, (e) ambigüedad de las relaciones entre el investigador y el profesional de la enseñanza.

a) Carencia de poder de convicción de la investigación educativa

El tipo de diseño adoptado en torno a los años 40 y con indudables efectos en las décadas subsiguientes fue el experimental por considerarse el más indicado no sólo para verificar las mejoras educativas sino sobre todo para establecer una tradición acumulativa de mejoras consistentes (Campbell & Stanley, 1978). El problema con este tipo de diseño es que frenó la investigación sobre enfoques complejos de la enseñanza, dada la imposibilidad de controlar las influencias externas sobre el aprendizaje. A este respecto baste mencionar las dificultades encontradas a la hora de verificar la consistencia de los efectos ATI. A esto hay que añadir la limitada capacidad de los investigadores para concebir tipos complejos de enseñanza tales como el aprendizaje por descubrimiento, la educación abierta, los programas de autocontrol cognitivo-conductual, etc. o la diversa conceptualización de variables consideradas fundamentales como son las habilidades intelectuales, las características de personalidad o los estilos cognitivos.

Las laboriosas discusiones técnicas en torno a la validez de las conclusiones derivadas de estudios que no cumplen todos los requisitos de control han alcanzado tal grado de complejidad que se precisa un altísimo nivel de especialización para seguirlas. Estos debates, algunos de larga duración, acaban dando la impresión de que las cuestiones discutidas nunca serán satisfactoriamente resueltas. Tanto es así que algunos investigadores llegan a admitir abiertamente su incapacidad de generar descubrimientos estables que puedan proporcionar una base sólida para las teorías acerca de fenómenos sociales tales como la enseñanza y el aprendizaje (Labaree, 1998). Ahora bien, esta demostración de franqueza y humildad no impide que se siga discutiendo aún hoy acerca de la necesidad de los diseños experimentales aunque esta vez las sugerencias vayan en otra dirección. Así, algunos sugieren que puesto que no se pueden eliminar todas las posibles hipótesis rivales, habría que acomodarse a esta situación no forzando más allá de lo razonable el control de todas las variables (Brown, 1992). Todo ello coadyuva a perpetuar la distancia que separa al investigador del profesional del aula y merma gravemente las posibilidades de que el profesor se sienta compelido a poner en práctica lo que se le propone.

b) Escasa relevancia para el profesorado

Con el paso del tiempo la investigación se ha ido acercando al ámbito de la clase: del laboratorio se ha trasladado al aula aunque los profesores siguen acusando la

carencia de investigaciones que reflejen su tarea diaria. Parte del proceso investigador se ha centrado en el profesor, aplicando como técnica fundamental el estudio de tipo naturalista e intentando desentrañar la vida del aula. Otra línea se orientó hacia el estudio de las adaptaciones de los alumnos a la vida escolar. La resultante de ambas líneas es el descubrimiento de un contexto caracterizado por la incertidumbre. Para asegurar algún nivel de certidumbre los profesores recurren a la especificación de ciertas rutinas, que, si bien tienen la virtualidad de precisar qué se puede esperar de cada uno en un momento dado, acaban desvirtuando algunas de las funciones educativas del profesor.

Por otra parte, también los investigadores se ven enfrentados a la incertidumbre; para contrarrestar sus efectos, recurren a la utilización de mejores diseños y modos de control, verificación y replicación. Además, todo lo expuesto ofrece claves para comprender por qué la investigación no es percibida como especialmente relevante por y para los profesores. Ahora bien, por otra parte, cabe preguntarse si los esfuerzos tendentes a ver la clase como la ven los profesores no conducen la investigación hacia un callejón sin salida, a menos que esa visión quede compensada por una propuesta rectificadora de una situación que a todas luces no satisface a nadie.

A juicio de Robinson (1998), el desencuentro al que parecen condenadas las contribuciones de la investigación educativa a la práctica se debe ante todo al hecho de llevarse a cabo al margen de las preocupaciones de los potenciales usuarios de los resultados que se pueda obtener. Por ello, teniendo en cuenta que la educación es ante todo intervención, la actividad investigadora a este respecto debe adoptar una metodología basada en la solución de problemas, lo que supone, en primer lugar, identificar la naturaleza de la práctica educativa que se pretende modificar como un conjunto de actividades destinadas a resolver problemas acerca de qué hacer en determinadas situaciones. Esto a su vez implica una teoría explicativa de la naturaleza de un problema, ayudaría a comprender lo que significa solucionar uno y en consecuencia entender cómo la investigación podría influir en el proceso (Nickles, 1988).

c) Baja accesibilidad de los resultados de la investigación

La constatación de que los descubrimientos realizados en los ámbitos dedicados a la investigación, fundamentalmente universitarios, apenas si sobrepasaban los límites de tales ambientes propició la creación de distintos medios y foros para facilitar su diseminación. Simultáneamente se intentó analizar la influencia de los descubrimientos científicos en los profesores. Se descubrió que los profesores no se interesan por las técnicas, aun aquellas consideradas eficaces, para su aplicación directa en sus aulas. En su lugar buscan las ideas y conceptos, que una vez debidamente combinados con otras ideas y con sus propias experiencias, les ayudan a comprender sus situaciones o a inventar respuestas específicas. Más aún, las innovaciones propuestas a los profesores bajo la forma de paquetes o programas tales como IPI, PSI, etc. siempre sufren algún tipo de adaptación, generalmente en respuesta a las exigencias ambientales (Corno y Snow, 1986).

Una segunda constatación pone en evidencia la capacidad de resistencia al cambio de las creencias y valores previos de los profesores (Marchant, 1992; Bird et al., 1993). Algunas de estas creencias y valores se forjan tanto durante el proceso escolar como a lo largo de todo el ciclo formativo profesionalizante y van determinando paulatinamente el perfil docente de los futuros profesores y su papel en el marco del aula. Lógicamente ante una red de creencias y valores resistentes al cambio, las propuestas innovadoras tienen una escasa capacidad de convicción, aunque vengan avaladas por un poderoso aparato investigador y apoyadas en un aceptado argumento de autoridad. En estas condiciones, tanto los investigadores como los defensores de distintos tipos de reformas educativas se encuentran prácticamente inermes. Aunque se garantice la accesibilidad física de los resultados de la investigación es poco probable que tengan el impacto deseado. En consecuencia, la cuestión reside no sólo en facilitar el acceso sino sobre todo en asegurar una adecuada comunicación conceptual ya que sin ésta no es posible aspirar a la modificación de las creencias y valores previos como paso anterior a la aceptación del cambio. Además de adecuados diseños de investigación aplicados a cuestiones relevantes, el punto crítico reside en la capacidad de la investigación para influir positivamente en el pensamiento de los potenciales usuarios de los resultados alcanzados, los profesores.

De hecho, los estudios llevados a cabo en torno a las actitudes docentes sugieren que éstas tienen un innegable impacto no sólo en la enseñanza sino también en el aprendizaje de los alumnos; además se han podido identificar diferencias dentro de la comunidad escolar. Así se han observado discrepancias entre equipos directivos y cuerpo docente; el problema se complica extraordinariamente cuando algunos docentes tienen que asumir el papel de administradores. Los esfuerzos investigadores han precisado las conductas docentes relacionadas con la enseñanza eficaz considerada desde la perspectiva de la producción de un alto rendimiento discente. Este hecho ha favorecido no sólo el diseño de programas formativos sino también la especificación de políticas formativas y de procedimientos de evaluación que podrían afectar a los centros de formación del profesorado, a la administración escolar, a los profesores y a los escolares. Sin embargo, estudios posteriores sobre cómo los profesores perciben las conductas docentes eficaces han arrojado resultados más bien decepcionantes: a los profesores les resulta difícil establecer una lista clara de conductas docentes eficaces. Los juicios valorativos de los equipos directivos sobre los profesores van en la misma línea. Al comparar las actitudes de los profesores y de otros grupos de la comunidad escolar hacia las conductas docentes que la investigación ha probado como eficaces, se observa que las diferencias no se deben tanto al tamaño del aula, al rendimiento de los alumnos o a la asignatura impartida como al nivel o al ciclo de enseñanza. Estas actitudes no parecen relacionadas con el grado académico del profesor o con sus hábitos de consulta y lectura de la bibliografía especializada; en cambio sí están relacionadas con el sexo y la experiencia, siendo las mujeres así como los profesores con pocos años de experiencia los que se muestran más receptivos ante las propuestas de conductas docentes basadas en la investigación (Marchant, 1992). Aunque la experiencia no tiene por qué influir negativamente sobre la capacidad docente,

cabe pensar que la inevitable rigidez que se adquiere con el tiempo debería ser compensada con una formación continua adecuada.

Por otra parte, para que los futuros maestros y profesores lleguen a conocer la existencia de alternativas de acción didáctica y educativa en general necesitan ser expuestos a la información adecuada. El problema aún no resuelto radica en cómo los profesores en formación (tanto en la fase teórica como en prácticas) pueden adquirir esta información y desarrollar las destrezas necesarias para aplicarla. Curiosamente, a pesar de conocer las delicadas implicaciones de la formación del profesorado, tanto los diseñadores de la política formativa de los futuros docentes como los distintos responsables directos de su formación siguen ignorando las bases de la investigación para la elaboración de las políticas y los planes formativos. Como ya apuntaba Haberman (1985), el desarrollo de los programas para la formación del profesorado, sobre todo para la enseñanza primaria, se basa ante todo en la política universitaria. En general, el profesorado universitario tiende a la abstracción y a centrarse en la materia que imparte mientras el futuro maestro necesita adquirir destrezas orientadas a sus tareas dentro del aula. Entre los criterios relevantes adoptados para diseñar los programas formativos apenas se vislumbra este tipo de preocupaciones. Así pues, si el profesorado de los centros de formación de maestros no concede la debida importancia a la investigación, como medio de definir los modelos prácticos de formación, está de hecho, alejándose de las necesidades de los futuros docentes y perdiendo la oportunidad de proporcionar una fundamentación científico-profesional a la función docente (Kagan, 1989; Labaree, 1992).

Más aún, si la formación del profesorado de enseñanza primaria, aunque con limitaciones, está especificada con suficiente detalle en la legislación educativa española, la formación pedagógica y didáctica de los profesores de la enseñanza secundaria se encuentra en una situación cuando menos insólita. Por una parte, aunque la adscripción de los maestros pueda paliar, provisionalmente, el difícil problema de la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios, en el fondo se trata de una decisión que no hace sino postergar injustificadamente la solución definitiva a un problema que ha sido resuelto con diversa fortuna en los países del entorno europeo. Si se admite que los licenciados deben ser los docentes naturales de la enseñanza secundaria, cabe preguntarse si la exigencia de que realicen el Curso de Aptitud Pedagógica, a veces en condiciones muy precarias, garantiza una mínima capacitación didáctica y pedagógica. Si ya es difícil conseguir que algunas conductas docentes consideradas eficaces por la investigación educativa entren a formar parte del bagaje formativo que se adquiere a lo largo de los tres densos cursos establecidos para los maestros, resulta ilusorio pensar que se puede obtener algún resultado aceptable mediante un CAP impartido a través de textos, a veces únicos y de discutible coherencia, que el alumno debe aprender solo y sin ningún tipo de experiencia práctica, como ocurre en algunos ICEs. En estas circunstancias, sería casi un milagro llegar a convencer a estos docentes de que la investigación educativa no sólo existe sino que también ha producido resultados que aparecen bajo la forma de propuestas de conductas docentes eficaces. Por otro lado, si el mismo profesorado universitario se muestra cada vez más receptivo en relación con su capacitación didáctica y pedagógica (Cruz et al.,

1993; Pablos, et al., 1993), sería lógico que aquellos licenciados que no lo sean de Pedagogía o Ciencias de la Educación y que piensen dedicarse a la enseñanza reciban una formación completa para que puedan cumplir sus tareas adecuadamente.

Así pues, los maestros y los profesores de secundaria necesitan convertirse en consumidores avanzados de Investigación y Desarrollo educativos (I+D). De hecho sus programas formativos deberían basarse en los conocimientos proporcionados por la investigación actual. Aunque este modus operandi no garantice una milagrosa transformación de las facultades/escuelas de formación del profesorado o de los ICEs, al menos podría ayudar a despertar un mayor interés por la investigación entre estos profesionales de la enseñanza.

Además de los esfuerzos orientados a garantizar la adquisición de un nivel mínimo de acceso conceptual a los descubrimientos de la investigación educativa, es importante seguir esforzándose por asegurar un buen nivel de accesibilidad física de la información disponible. Congresos, jornadas, revistas especializadas, páginas web, CPRs, informes de investigación (CIDE), etc. son recursos de distinto orden tendentes a facilitar el acceso a los resultados de la investigación en sus diferentes formas. Ahora bien, no conviene olvidar que el acceso físico y conceptual a la investigación no garantiza una modificación perfectiva y automática de la conducta docente. Por ello es crucial considerar el carácter activo o pasivo del receptor de la información. Puesto que el aula es un recinto de difícil acceso, es necesario asegurar al docente un papel activo en la investigación; de lo contrario los resultados no podrán traspasar las puertas de aula. Más aún, si el docente se siente mero sujeto pasivo o no percibe que necesita soluciones para sus problemas de docencia, cualquier sugerencia que se le haga no tendrá efectos en el aula. Todo lo anterior pone de manifiesto la difícil situación en que se encuentran los investigadores de la educación, sobre todo los universitarios, a la hora de hacer conocer los resultados de sus investigaciones a otros profesionales de la educación. De hecho, cualquiera que sea el medio que se utilice para llevar los conocimientos alumbrados por la investigación a los usuarios no tendrá éxito, sin la activa cooperación de éstos.

En realidad, al intentar dar una respuesta a la cuestión de la transferencia del conocimiento procedente de la investigación educativa hay que analizar y resolver un problema previo, la casi nula demanda de los docentes de primaria y secundaria. Esta inexistencia de demanda podría ser la consecuencia de la influencia de un conjunto de factores tanto escolares como extraescolares. Por una parte, los científicos se afanan por buscar explicaciones a los fenómenos porque esta búqueda es una parte consustancial de la naturaleza de la ciencia y de su tarea; en cambio, entre las tareas de los docentes no se contempla la búsqueda sino la transmisión a sus alumnos de los conocimientos disponibles; y esto no implica la necesidad de buscar cómo hacerlo. La solución para este problema debería tomar en consideración la conversión de la escuela en un laboratorio o en una comunidad que aprende. Por otra parte, la carrera docente y el sistema de incentivos carecen de suficiente fuerza para convencer a un número representativo de estos profesionales para que busquen ayuda en las aportaciones de la investigación educativa con el fin de mejorar su actuación en el aula. Ahora bien, la cuestión de la baja demanda no puede convertirse en una justificación

para el aislamiento de los investigadores universitarios en su torre de marfil. Aunque las actitudes y los valores de los futuros docentes sean bastante resistentes al cambio, no se puede olvidar que la formación inicial juega un papel de primera magnitud en la adquisición de un espíritu abierto a las innovaciones apoyadas en los conocimientos científicos. De hecho, del mismo modo que el médico, el abogado o el ingeniero aprenden lo básico de su oficio durante su formación universitaria, también los maestros y los profesores han de adquirir este espíritu investigador en los centros de formación del profesorado y de este modo romper el círculo vicioso de la inaccesibilidad de los resultados de la investigación educativa.

En cualquier caso, es preciso recalcar que mejorar el nivel de accesibilidad no garantiza que la utilización de los resultados de la investigación sea idéntica. Para empezar, estos resultados no pueden utilizarse como si se tratase de tomar decisiones en el marco de una organización cuyas características se conocen a la perfección. En el contexto educativo la investigación aporta datos que son las más de las veces utilizados para reducir la presión externa o para circundar las expectativas sociales (Hultman et al., 1995) y en menor medida por su carácter técnico. Hay que resaltar también que la utilización del conocimiento procedente de la investigación depende en gran medida de la cultura organizacional en que los docentes se encuentran inmersos. Esta cultura puede actuar como acicate o, al contrario, como freno a la hora de intentar acceder a los descubrimientos de la investigación y utilizarlos.

d) Cierta indefinición del sistema educativo

Centrándonos en la situación española, la promulgación de las distintas leyes orgánicas y los diversos decretos y resoluciones que las desarrollan (LOECE, 1980; LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOPEG, 1991; LOPEGCE, 1995) ha producido una progresiva descentralización que refleja lo que ocurre en la vida política del país (Ordóñez & Seco, 1998). Sin embargo, para conservar una mínima coherencia a nivel nacional, se ha definido un conjunto de objetivos mínimos que todo ciudadano en formación debe alcanzar en cada nivel de su recorrido escolar. Ahora bien, la autonomía de la que gozan los centros para diseñar sus programaciones les garantiza un amplio margen de libertad para definir los contenidos concretos que deben ser cubiertos para que los objetivos mínimos sean alcanzados. A esta autonomía hay que añadir la relativa discrecionalidad con la que cada profesor puede actuar en su aula. Todo ello define un contexto en cierto modo inestable; aunque teóricamente el currículo sea similar, de hecho puede haber diferencias notables. Esta inestabilidad puede verse incrementada por la progresiva implicación de la comunidad circundante (alumnos, padres de alumnos, ayuntamiento, sindicatos, etc.) en la marcha de los centros, por no hablar de la diversidad entre comunidades autónomas.

En estas condiciones, la presión ambiental para que la escuela proporcione una educación de calidad hace que la comunidad escolar sea sumamente sensible a las modas. Estas modas llegan y se diluyen tan rápidamente que apenas da tiempo para generar una base de conocimientos veraces acerca de sus efectos sobre la educación. Así las innovaciones se justifican en virtud de exageraciones en cuanto a sus funda-

mentos teóricos, anécdotas o imperativos morales. De esta manera aparecen y desaparecen, para volver a reaparecer años más tarde bajo una forma más o menos mejorada, propuestas del tipo enseñanza programada, enseñanza en equipo, enseñanza individualizada, aprendizaje auténtico, etc. Los supuestos principios psicológicos subyacentes apenas resisten un simple análisis: parecen más bien ser el resultado de presiones socio-políticas o de determinados grupos de presión más o menos bien intencionados. La financiación escolar en función de los resultados académicos producidos por el centro o en función de cualquier otro criterio relacionado con su funcionamiento interno lo hace más vulnerable a las propuestas innovadoras.

Quizás convenga recordar que la actual situación del sistema educativo es tributaria de una larga historia que ha potenciado una fuerte centralización. Esta tendencia aún se percibe en la fuerza de las casas editoriales. Como antaño, éstas son las que de hecho se encargan de materializar las directrices ministeriales o autonómicas en forma de libros de texto y otros materiales didácticos de apoyo y en cierto modo limitan las posibilidades de desestabilizar aún más el sistema. Este hecho protege a los profesores contra las diversas olas de reforma, reforma a medias y contrarreforma que últimamente asaltan sus aulas. Pero a su vez supone una seria limitación a la hora de establecer una programación de aula madurada personalmente, basada en principios psicológicos y pedagógicos y en la experiencia. También es cierto que escasea el tiempo disponible no sólo para participar activamente en la vida de la comunidad escolar sino también para revisar críticamente la actuación dentro del aula (Martín, 1999).

Estas dos visiones del sistema educativo —indefinición versus rigidez— no son incompatibles; al contrario, están relacionados. La diversidad y sobre todo la ambigüedad de metas a cumplir prácticamente condenan a los profesionales de la docencia a refugiarse en una suerte de rigidez defensiva ante la obligación de llevar a cabo cambios sustanciales en su práctica (Kennedy, 1997): se limitan a realizar pequeños ajustes marginales, afirman que ya han ejecutado los cambios propuestos por los reformadores o aseguran que la investigación justifica su práctica actual.

Aunque el sistema educativo haya evolucionado sensiblemente en los últimos años, algunas de sus características básicas apenas han cambiado: por ejemplo, el carácter de las interacciones entre profesor y alumnos dentro del aula. Entre las razones que explican este inmovilismo cabe señalar no sólo la estabilidad de las creencias y valores de los profesores en cuanto a lo que debería ocurrir dentro del aula, sino también las restricciones estructurales sobre la práctica docente. La enseñanza se configura como un proceso de intervención cuyo objetivo es mejorar a otros seres humanos, pero es una tarea para la cual no existen estrategias claras y cuyo éxito depende en gran medida de la motivación y de las habilidades de los alumnos. Todo ello deja un amplio margen a la incertidumbre que interactúa con la dependencia de los profesionales de la docencia de la buena o mala disposción de los clientes (Cohen, 1988). Así, el intentar alcanzar metas de más alto nivel implica trabajar en un contexto caracterizado por un mayor nivel de inseguridad respecto del probable éxito de la intervención y por una mayor dependencia de las habilidades y motivación de los alumnos, lo cual incrementa el nivel de vulnerabilidad de los profesores. La inseguri-

dad en la docencia impulsa la utilización de prácticas conservadoras (Lortie, 1975) y por otra parte la exploración de ideas innovadoras introduce más riesgo de fracaso que el recurso a ideas existentes, además de dificultar la vuelta atrás cuando la innovación no produce los resultados esperados. La vuelta atrás es más segura, rápida y predecible cuando se trabaja con ideas conocidas. Finalmente la situación se se vuelve cada vez más compleja a medida que más grupos —políticos o sociales— presionan para que se reconozcan determinadas particularidades. Por ello los profesores se imponen algunas limitaciones, lo cual contribuye a la estabilidad de este complejo entramado de relaciones y favorece la apatía ante las muchas ideas razonables ofertadas con frecuencia por los investigadores.

Esta situación implica como consecuencia para el campo de la investigación educativa una gran dificultad para producir un cuerpo de conocimientos que sea a la vez estable y útil a los profesionales de la enseñanza. De hecho a la imposibilidad de llegar a un acuerdo sobre los programas más útiles a este respecto, se añade la multiplicidad de metas y orientaciones, con frecuencia contradictorias. Así, el cambio de orientación de una institución como el CIDE, por ejemplo, suele implicar una cierta modificación en las líneas de investigación y en la financiación de proyectos de investigación. A todo ello se añade una abundante literatura que aparentemente está más preocupada por justificar o vilipendiar determinados modos de investigar que por integrar los conocimientos que se ha conseguido adquirir, quizás porque no hay acuerdo ni sobre los métodos más adecuados para esta tarea, ni sobre el papel del investigador dentro de este marco, ni sobre lo que debemos considerar como nuevos conocimientos seguros y verificados (Peterson, 1998).

La relativa carencia de capacidad persuasiva, de relevancia, de pertinencia y de accesibilidad de la investigación educativa así como la relativa rigidez-indefinición no sólo del sistema educativo sino también de los profesores dificultan en gran medida la posibilidad de reducir o quizás eliminar la distancia que la separa de la práctica educativa. Sin embargo, si se consigue facilitar el acceso docente a los descubrimientos a través del establecimiento de un puente conceptual entre profesores e investigadores cabe esperar que los efectos de la investigación se perciban en la práctica con más nitidez y rapidez. Si los formadores de las futuras generaciones de docentes de los niveles primario y secundario prestan la debida atención a la modificación de las creencias y valores previos de los futuros candidatos a lo largo de su período formativo se puede conseguir, al menos en teoría, que las propuestas de mejora alcancen más rápidamente a los alumnos y al sistema educativo.

e) Ambigüedad de las relaciones del investigador entre el investigador y el profesional de la enseñanza

El panorama que se acaba de esbozar revela una situación compleja en la que los roles en el marco de la investigación educativa no están tan palmariamente definidos como se quisiera. Ciertamente parece cada vez más evidente que se debe reservar un papel activo en la investigación a los profesores. Sin embargo, no aparecen propuestas claras de cómo conseguirlo.

Para empezar, no resulta fácil compaginar el papel de docente no obligado a investigar y el de activo participante en todo aquello que tiene como finalidad mejorar la docencia. Está claro que los dos roles son diferentes y sus resultados no están ostensiblemente relacionados a menos que se amplíe el concepto de investigación para incluir cualquier actividad realizada en el marco de la mejora de la actividad docente. Aun en este caso en que un mismo individuo ejecuta ambas tareas se plantea el curioso problema de saber si es la investigación la que guía la acción docente o si por el contrario es la docencia la que influye en la investigación o si ambas interactúan sin que se pueda decir que una es anterior a la otra.

Dependiendo de cuál sea el modelo de investigación de que se trate, los roles tienen perfiles diferenciados. Si en el modelo cuantitativo el docente tiende a aparecer, en un plano secundario, como la persona encargada de llevar a cabo determinadas tareas diseñadas para verificar ciertas hipótesis, en el modelo naturalista su peso específico se incrementa notablemente. Sin embargo, en este último caso, a menos que el profesor se implique personalmente, su papel será tan pasivo como en el primer caso. Este aumento o disminución acaba dando la impresión de que la presencia o ausencia del profesor en la investigación no tiene mayor relevancia.

Del mismo modo que el paso de la teoría a la práctica se ha revelado muy difícil, la relación entre profesionales de la enseñanza y los investigadores, resulta como mínimo incierta. De hecho, cada profesional —de la práctica o de la investigación— tiene su propio ámbito de actuación aunque ambos estén relacionados al menos a través del fenómeno educativo. Esta diferencia impide que ambos vean su objeto desde la misma perspectiva porque sus objetivos son también diferentes. Investigar para incrementar el caudal de conocimientos que se tiene sobre los educandos o sobre la enseñanza no es equivalente a indagar para mejorar la actuación dentro del aula.

La diferencia a la que acabamos de referirnos se refleja en la percepción que ambos tienen del contexto en el que se desarrolla la tarea investigadora. Del mismo modo que las motivaciones que impulsan la ejecución de un proyecto de investigación pueden ser muy variadas, así son las percepciones del contexto. En un caso el aula no es nada más que el lugar idóneo para poner a prueba determinadas hipótesis, mientras que en el otro se trata de un microcosmos compuesto por individualidades que exigen una atención específica diariamente diferente y susceptible de ser mejorada: sujetos frente a alumnos. Aunque quepa la posibilidad de cruzar la frontera que separa ambas concepciones, no se nos escapa que las diferencias, empezando por el vocabulario, son muy notables.

Por otra parte, existe una multitud de otras influencias que limitan no sólo la capacidad de comunicación de ambos profesionales sino también que distraen su atención respecto de los objetivos que deben alcanzar. Así, ya hemos comentado la cuestión de los poderes públicos que financian gran parte de los esfuerzos de investigación y que esperan obtener resultados aplicables de modo inmediato al ámbito educativo, mientras que los profesionales de la enseñanza, quienes tienen como materia prima a seres humanos que se caracterizan por ser únicos, buscan remedios para su tarea diaria en contextos tan concretos que no logran localizar las ayudas que

necesitan, pues las que se les proponen o son técnicamente inalcanzables o no son realistas.

A modo de conclusión, podríamos reiterar que es necesario establecer mejores puentes de comunicación entre la investigación y la práctica educativa pese a las dificultades de una insuficiente financiación, escasa demanda, diferencias de intereses y a lo poco atractivo de los medios divulgativos. Es decir, los investigadores han de esforzarse por participar más activamente en la formación inicial de maestros y profesores así como conectar la investigación a la práctica a través de la implicación de los docentes en el diseño y ejecución de proyectos. A pesar de todas las ambigüedades que esta situación plantea, no se nos escapa que este programa exige una considerable modificación del actual estado de cosas. Y aunque la investigación educativa aún no haya merecido ningún premio Nobel, debe intensificar su silenciosa tarea con el compromiso de optimizar su objeto de estudio: la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERICAT, E. (1999) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Madrid: Ariel.

BERLINER, D. C.; RESNICK, L. B.; CUBAN, L.; COLE, N.; POPHAM, W. J.; GOODLAD, J. I. (1997) «The Vision Thing»: Educational Research and AERA in the 21st Century. Part 2: Competing Visions for Enhancing the Impact of Educational Research, *Educational Researcher*, 26(5), 12-18, 27.

BIRD, T.; ANDERSON, L. M.; SULLIVAN, B. A. & SWIDLER, S. A. (1993) Pedagogical Balancing Acts: Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs, *Teacher & Teacher Education*, 9(3), 253-267.

BROWN, A. (1992) Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings, *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

CABALLERO, J. A. & GIL DE GÓMEZ, D. (1997) *Catálogo normativo: Disposiciones legales a partir de la LOGSE*. Madrid: Ed. Escuela Española.

CAMPBELL, D. & STANLEY, J. (1978) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales de la investigación social* (2ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

COHEN, D. K. (1988) Plus ça change, en P. J. Jackson (Ed.) *Contributions to educational change: Perspectives on research practice issues. National Society for the Study of Educational series on contemporary issues*. Berkeley, C.A.: McCutchan.

COOLEY, W. W.; GAGE, N. L.; SCRIVEN, M. (1997) «The Vision Thing»: Educational Research and AERA in the 21st Century. Part 1: Competing Visions of What Educational Researchers Should Do, *Educational Researcher*, 26(4), 18-21.

CORNO, L. & SNOW, R. E. (1986) Adapting teaching to individual differences among learners, en M. C. WITTROCK (Ed.) *III Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 605-629.

CRONBACH, L. J. & SUPPES, P. (1969) *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*. New York: MacMillan.

CRONBACH, L. J. (1982) Prudent aspirations for social inquiry, en W. Kruskal (Ed.) *The Social Sciences: Their Nature and Uses*. Chicago: Chicago University Press.

CRUZ, A. de la & GRAD, H. M. (1993) Formación pedagógica de los profesores universitarios en la U.A.M., en LÁZARO LORENTE, L. M. (Ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universitat, Servei de Formació Permanent, 251-261.

DE MIGUEL, M. (1988) Paradigmas de la investigación educativa, en *II Congreso Mundial Vasco. Tomo VI*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 17-35.

DONMOYER, R. (1998) Talking Power to Truth, *Educational Researcher*, 27(1), 4, 27.

FRASER, B. J. et al. (1987) Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses, en B. J. Fraser et al. *Syntheses of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212.

GAGE, N. L. (1991) The Obviousness of Social and Educational Research Results, *Educational Researcher*, 20(1), 10-16.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (1998) La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades, *Educación XX1*, 1, 129-158.

GLASER, R.; LIEBERMAN, A.; ANDERSON, R. (1997) «The Vision Thing»: Educational Research and AERA in the 21st Century. Part 3: Perspectives on the Research-Practice Relationship, *Educational Researcher*, 26(7), 24-25.

GLASS, G. (1997) «The Vision Thing»: Educational Research and AERA in the 21st Century. Part 4: The Future of Scholarly Communications, *Educational Researcher*, 27(8), 35-37.

HABERMAN, M. (1985) 51 predictions regarding teacher education, *Teacher Education and Practice*, 2, 57-60.

HULTMAN, G. & HÖRBERG, C. (1995) Teachers' Informal Rationality: Understanding how teachers utilize Research Knowledge, *EERA*, 1(2), 3-10.

INCE (1997) *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC - INCE.

JACKSON, P. W. (1990) The Functions of Educational Research, *Educational Researcher*, 20(6), 3-9.

KAESTLE, D. (1993) The Awful Reputation of Educational Research, *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.

KAGAN, D. M. (1989) The cost of avoiding Research, *Phi Delta Kappan*, 71, 220-224.

KENNEDY, M. M. (1997) The Connection Between Research and Practice, *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.

KERLINGER, F. N. (1975) *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología* (2ª edición). México: Interamericana.

KERLINGER, F. N. (1981) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

KLAFKI, W. (1988) ¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?, *Revista de Educación*, 286, 97-113.

LABAREE, D. (1992) Power, Knowledge, and Rationalization of Teaching A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.

LABAREE, D. F. (1998) Educational Researchers: Living With a Lesser Form of Knowledge, *Educational Researcher*, 27(8), 4-12.

LORTIE, D. C. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.

MARCHANT, G. J. (1992) Attitudes toward research-based effective teaching behaviors, *Journal of Instructional Psychology*, 19(2), 119-126.

MARTÍN BRIS, M. (1999) (Dir.) Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: CIDE - MEC (BOE - 1996). Documento inédito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) Plan de investigación educativa y de formación del profesorado. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

NICKLES, T. (1988) Questioning and problems in philosophy of science: Problem-solving versus directly truth-seeking epistemologies, en M. Meyer (Ed.), *Questions and questioning*, Berlin, Germany: Walter de Gruyter, págs. 43-67.

NIETO MARTÍN, S. (1996) La búsqueda de la utilidad de la investigación educativa, *XI Congreso Nacional de Pedagogía, I*, 207-242.

ORDEN HOZ, A. de la (1988) La calidad de la educación, *Bordón*, 40(2), 149-161.

ORDÓÑEZ SIERRA, R. & SECO TORRECILLAS, P. (1998) Exigencias legislativas a padres, profesores y alumnos en relación con la participación desde la LGE hasta la LOPEGCE, *Bordón*, 50(4), 377-386.

PABLOS PONS, J. De & LUCIO VILLEGAS, E. (1993) La profesionalización pedagógica del profesorado universitario, en LÁZARO LORENTE, L. M. (Ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universitat, Servei de Formació Permanent, 203-208.

PETERSON, P. L. (1998) Why Do Educational Research? Rethinking Our Roles and Identities, Our Texts and Contexts, *Educational Researcher*, 27(3), 4-10.

PHILLIPS, D. C. (1985) The uses and abuses of truisms, en C. W. Fisher & D. C. Berliner (Eds.) *Perspectives on instructional time*. New York: Longman, 309-316.

RICHARDSON, V. (1990) Significant and worthwhile change in teaching practice, *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.

ROBINSON, V. M. (1998) Methodology and the Research-Practice Gap, *Educational Researcher*, 27(1), 17-26.

SROUFE, G. E. (1997) Improving the «Awful Reputation of Educational Research», *Educational Researcher*, 26(7), 26-28.

SUPPES, P.; EISNER, E. W.; STANLEY, J. C.; GREENE, M. (1998) «The Vision Thing»: Educational Research and AERA in the 21st Century. Part 5: A Vision for Educational Research and AERA in the 21st Century, *Educational Researcher*, 27(9), 33-35.

VELAZ DE MEDRANO URETA, C. (1997) Los criterios de valoración de la calidad de la investigación educativa desde la doble perspectiva de los investigadores y de los organismos que la promueven, *Bordón*, 49(4), 457-478.

VERA MUÑOZ, M. I. (1993) *Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

WAGNER, J. (1993) Ignorance in Educational Research Or, How Can You *Not* Know That?, *Educational Researcher*, 22(5), 15-23.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 33-46

ESTILO INTELECTUAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Robert J. Sternberg
Universidad de Yale[1]
Juan L. Castejón
Universidad de Alicante
María R. Bermejo
Universidad de Murcia

RESUMEN

El trabajo presenta los resultados de un estudio acerca del papel que juegan los estilos intelectuales en el rendimiento académico en distintas áreas de la Educación Primaria (Primary School) obligatoria. Como variables predictoras se incluyen: una medida de la inteligencia abstracta de tipo analítico, el cociente intelectual en el Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT-forma E), y cada uno de los trece estilos intelectuales definidos por Sternberg y colaboradores. Los resultados, obtenidos en una muestra de 485 estudiantes de sexto curso de la (Primary School educación primaria), muestran que cada uno de estos factores realiza una contribución independiente y significativa a la explicación de la varianza observada en el rendimiento académico. Los análisis correlacionales, de regresión jerárquica y de correlación canónica indican que la variable de estilos intelectuales muestra relaciones significativas con el rendimiento medio y con el rendimiento en cada una de las áreas consideradas. El estilo ejecutivo tiene una contribución positiva y significativa en la explicación del rendimiento en todos los casos. Estos resultados se discuten en relación al papel que juegan los estilos intelectuales en otro tipo de realizaciones como la creatividad.

(1) Dirección de contacto: María Dolores Prieto. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia.

ABSTRACT

This work presents the results of a study on the role that intellectual styles play in academic performance in different areas of primary school. Variable predictors include analytical measurements of abstract intelligence, the intelligence quotient set out in the Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT form E), and of each of the thirteen intellectual styles defined by Sternberg and collaborators. The results, obtained from a sample of 485 students in the sixth grade of primary school, show that each of these factors makes an independent and significant contribution to the explanation of the variance observed in academic performance. The correlational analyses of hierarchical regression and canonical correlation indicate that the variable of intellectual styles is significantly related to average academic performance in each of the areas considered. The manner of execution of this study makes a positive and significant contribution to the explanation of academic performance in all cases. These results can be debated in relation to the role that intellectual styles, such as creativity, play in other types of outcomes.

El término estilo intelectual se emplea muy frecuentemente junto a otros conceptos similares tales como estilo cognitivo, estrategia, y estilo de aprendizaje, con los que mantiene estrechas relaciones pero con los que no debe confundirse. Todos ellos se consideran características personales a medio camino entre la inteligencia y la habilidad, formando parte de los aspectos globales de aquella (Royce y Powell, 1983; Leino, Leino y Lindstedt, 1989; Sternbe g, 1990). De acuerdo con la excelente revisión de Leino, Leino y Lindstead (1989) los estilos en general constituyen un sistema jerárquico que se conecta con la personalidad global del individuo y que determina las formas de conocer y abordar los problemas que se le plantean en su medio.

Para Messick (1987) los estilos cognitivos pueden definirse como autoconsistencias características en el procesamiento de la información que se desarrollan de forma conjunta alrededor de las tendencias de personalidad subyacentes. Los estilos cognitivos están estrechamente inter-relacionados con estructuras afectivas, temperamentales y emocionales de la personalidad.

La distinción entre estilos cognitivos y de aprendizaje se ha establecido en los siguientes términos: «los estilos cognitivos tratan sobre la organización y control de procesos cognitivos, los estilos de aprendizaje sobre la organización y control de estrategias para la adquisición del conocimiento en situaciones concretas de aprendizaje (Messick, 1987; p. 37). De manera cercana a la anterior distinción Schmeck (1988) define la estrategia de aprendizaje como el patrón de actividades de procesamiento de la información en que se compromete una persona cuando se enfrenta con una tarea de aprendizaje.

En general, y desde las primeras formulaciones sobre el tema, se utiliza el término estilo para referirse a una forma preferida de hacer algo; y de forma más concreta el estilo cognitivo se define como el modo de funcionamiento que muestra el individuo en sus actividades perceptivas e intelectuales (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971). Se identifican además diversos tipos de estilos cognitivos como los de Reissman

(1964), Witkins y otros, (1971), Myers-Myers (1980) y Gregorc (1985). La nueva definición de estilo intelectual propuesta por Sternberg tiene un carácter general, trata de integrar los conocimientos y definiciones operativas anteriores, y está próxima a la noción de «estilo epistémico» o modo de acceso al conocimiento (Royce y Mos, 1980; Rancourt, 1987). Para Sternberg (1990, 1994) los estilos de pensamiento son disposiciones generales más que capacidades, modos de pensamiento o estilos de autogobierno mental.

Los estilos de pensamiento son las vías preferidas para aplicar la propia inteligencia y conocimientos a un problema o situación. Un estilo intelectual no es una capacidad intelectual sino más bien un modo de utilizar las capacidades intelectuales que disponemos. Los estilos son propensiones, no capacidades, tratan del modo en el que las personas prefieren enfocar las tareas, y no del grado en el que las realizan. Cada tarea requiere más de un tipo de estilo determinado que de otros, a la vez que las personas difieren en el grado en que poseen o tienen preferencia por uno u otro estilo (Sternberg, 1994; Sternberg y Lubart, 1995).

Para Sternberg, además, la relación entre habilidad intelectual y estilo intelectual, se produce de la siguiente manera: a) No existe una relación consistente entre inteligencia y estilo intelectual, como ya se ha indicado; b) La relación existente entre capacidad intelectual y estilo, depende además del tipo de tarea a realizar. Como señala Sternberg (1990) una persona cuyas habilidades y estilos se ajustan a una tarea está en situación de desempeñar esta tarea cualitativamente mejor que una persona que cuente con un ajuste sólo en sus capacidades, en sus estilos o en ninguno de ellos. Los individuos con altas habilidades son probablemente aquellos que muestran un buen ajuste entre sus capacidades y sus estilos de pensamiento (Sternberg, 1990; Sternberg y Grigorenko, 1993).

Para establecer una diferenciación entre los distintos tipos de estilos intelectuales, Sternberg recurre a la metáfora de las formas de gobierno que traslada a los tipos de «auto-gobierno mental». Distingue así entre funciones (legislativa, ejecutiva y judicial), formas (monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica), niveles (global y local), orientaciones (liberal y conservador) y ámbitos (interno y externo) de autogobierno. La persona legislativa, al igual que la función del mismo tipo, prefiere la creación, formulación, imaginación y planificación. La persona ejecutiva, por contra, pone en práctica lo diseñado según unas reglas establecidas. Mientras que la persona con un estilo judicial evalúa, critica y compara.

En la persona con un estilo monárquico predomina un único objetivo o forma de abordar las tareas; el estilo jerárquico se caracteriza por aceptar diversos objetivos, pero estable entre ellos un grado diferente de prioridad; La forma oligárquica acepta varios objetivos, pero concede a todos ellos el mismo nivel de importancia. Los individuos con un estilo anárquico prefieren situaciones muy poco estructurados en donde no hay líneas o procedimientos claros a seguir.

La persona con un estilo de pensamiento global prefiere enfrentarse a cuestiones generales y abstractas y a menudo ignorar los detalles. Como indican Sternberg y Lubart (1995), aunque perciben a la perfección el bosque, a veces ignoran los árboles. Este estilo es un factor clave para el pensamiento creativo.

Las personas con un estilo local prefieren los detalles y tienden a ser más pragmáticas y concretas que las personas con un estilo global. Aunque, uno y otro se complementan.

A la persona con un estilo liberal, o progresista, le gusta ir más allá de las reglas y procedimientos existentes, prefiere la novedad, el cambio y tolera muy bien las situaciones ambiguas. Por contra, a las personas con un estilo conservador les gusta seguir las reglas y procedimientos existentes, minimizar el cambio y evitar las situaciones ambiguas.

Las personas con estilo interno tienden a ser introvertidas, orientadas a las tareas, reservadas, socialmente poco sensibles. Prefieren trabajar a solas en vez de trabajar en grupo. Mientras que las personas con un estilo externo tienden a ser extrovertidas, orientadas a la gente y sensibles socialmente. Les gusta trabajar con los demás.

Se han llevado a cabo algunos trabajos empíricos para estudiar el papel que juegan los estilos intelectuales en diversos ámbitos de la actividad humana, la creatividad y el contexto escolar principalmente.

Sternberg y Grigorenko (1993) analizan la relación entre estilos y creatividad en alumnos con altas habilidades intelectuales y alto rendimiento, encontrando que mientras los estilos no estuvieron relacionados con la inteligencia en la población general, los sujetos con mayores habilidades intelectuales y rendimiento tenían estilos más legislativos, judiciales y liberales que los sujetos con habilidades medias. Un resultado similar obtienen Prieto y Hervás (1995) quienes encuentran que los sujetos con mayor capacidad intelectual tienen un estilo más legislativo, judicial y progresista.

En un estudio más reciente, aun sin publicar Grigorenko y Sternberg, en prensa), analizan el papel que juegan los estilos intelectuales en el contexto escolar. Los autores parten de la hipótesis de que no es de esperar que el estilo intelectual esté relacionado con el rendimiento global del estudiante, puesto de manifiesto en las calificaciones escolares otorgadas por los profesores, aunque la realización académica en las pruebas estandarizadas de logro requieren un estilo o combinación de estilos ejecutivo, local, jerárquico y conservador. Los resultados ponen de manifiesto que los estilos intelectuales no aparecen relacionados, por lo general, con la capacidad intelectual, ni con el rendimiento académico medio de los estudiantes, aunque sí con el rendimiento en algunas materias concretas.

A partir de aquí, los objetivos de nuestro trabajo tratan de: a) replicar los resultados acerca de la relación simple entre los estilos, distintas medidas de capacidad intelectual y las calificaciones escolares en las áreas más significativas de los ciclos superiores de la educación primaria; b) establecer la contribución independiente, en su caso, que hacen los estilos a la predicción del rendimiento, una vez controlada la varianza común que poseen con las medidas de capacidad intelectual; c) analizar la relación que mantienen los estilos con las calificaciones escolares en su conjunto, y con cada una de las obtenidas en las áreas principales del currículum.

METODOLOGÍA

Sujetos

La muestra está compuesta por 539 alumnos de 6º curso de educación primaria, el 46% chicos y el 54% chicas, pertenecientes a cuatro colegios de EGB de la ciudad de Murcia. Dos de estos centros son públicos y los otros dos privado-concertados. La muestra se obtiene de forma incidental, estando formada por la práctica totalidad de alumnos de sexto curso de estos colegios. Los cuatro centros seleccionados parecen representativos de los niveles socioeconómicos y culturales medios de la población.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados son el test de inteligencia de factor «g» de Cattell, la prueba STAT de Sternberg y el inventario de estilos intelectuales del mismo autor.

El test de inteligencia de factor «g» de Cattell (Cattell y Cattell, 1973) es una de las pruebas más utilizadas en la evaluación de la inteligencia general, analítica y de tipo abstracto.

La prueba STAT-nivel E (Sternberg Triarchic Abilities Test) de R. J. Sternberg (1991) es un instrumento de evaluación de la habilidad intelectual que se encuentra en fase de experimentación. La prueba se ha elaborado tomando como referencia la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg. La prueba consta de 90 items, repartidos en 9 escalas que se agrupan a su vez en tres categorías, la inteligencia analítica, la inteligencia práctica y la inteligencia creativa. Los primeros resultados de la adaptación de esta prueba evidencian una características psicométricas adecuadas (Galindo, Prieto y Rojo, 1995) así como una validez interna y externa considerable (Rojo, Prieto y Castejón, 1997; Rojo, Castejón y Prieto, 1997).

El inventario de estilos intelectuales de Sternberg y Wagner (1991) consta originariamente de 104 enunciados referidos a distintos modos de abordar el trabajo intelectual, a los que se responde en una escala numérica tipo Likert graduada de 1 a 7 puntos. Los 104 items miden el grado en que se posee cada uno de 13 estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, progresista, conservador, monárquico, oligárquico, anárquico, interno y externo). Cada estilo está medido por 8 ítemes. En el presente trabajo se emplea una versión reducida del inventario, elaborado a partir de la adaptación realizada por Prieto y Hervás (1995).

Procedimiento

Las pruebas se aplican en horario lectivo como una actividad extraordinaria, pero en el contexto normal de la clase. Las pruebas se aplican por este orden, el test de factor «g», el inventario de estilos intelectuales y el STAT, en una sesión separada para cada una de ellas, y de acuerdo con las instrucciones que acompañan cada prueba. Estas pruebas se aplican durante el segundo trimestre del curso. Al final de curso se

obtienen las calificaciones escolares de los alumnos en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Diseño

El diseño es de tipo correlacional multivariado, de acuerdo con los objetivos y el procedimiento seguido. Las técnicas de análisis estadístico empleado incluyen el cálculo del coeficiente de correlación lineal simple dentro y entre las variables predictoras y las variables criterio, la regresión múltiple de tipo jerárquico y la correlación canónica. Todos los cálculos se realizan empleando el programa estadístico SPSS-Versión 4.

RESULTADOS

Los resultados de los análisis estadísticos se ofrecen de forma separada para cada uno de ellos.

- Análisis correlacional

El primer análisis de este tipo se realiza a partir del cálculo del coeficiente de correlación lineal entre las puntuaciones de cociente intelectual y las calificaciones en las distintas áreas con las puntuaciones en los estilos intelectuales. Los resultados son los que aparecen en la tabla 1.

Los coeficientes de correlación que resultan estadísticamente significativo son aquellos que relacionan las calificaciones con los estilos ejecutivo y jerárquico. Estas relaciones se producen tanto con las calificaciones medias las cuatro áreas consideradas como con cada una de las áreas por separado. En todos los casos los estilos ejecutivo y jerárquico muestran correlaciones significativas de signo positivo con las calificaciones en cada una de las cuatro áreas del currículum, así como con la media de las calificaciones en todas ellas. Asimismo se produce una débil relación entre el estilo local y las calificaciones en ciencias sociales.

Por otra parte, no aparece correlación significativa entre las medidas de cociente intelectual, tanto en el factor «g» como en el STAT, con cualquiera de los estilos intelectuales.

Los coeficientes de correlación entre las puntuaciones en CI y las calificaciones en las cuatro áreas muestran en todos los casos valores positivos y significativos, tal como aparece en la tabla 2.

Los valores se encuentran en un rango entre moderado y alto, indicando, como era de esperar, que el rendimiento académico está relacionado con la capacidad intelectual, aunque de forma moderada. Los coeficientes de correlación giran alrededor de .50. De igual forma se aprecia una relación positiva y más alta entre las calificaciones obtenidas entre las distintas áreas de conocimiento, que se sitúan alrededor de .75.

Tabla 1

CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PREDICTORAS Y LAS VARIABLES CRITERIO

	LEG	EJE	JUD	GLO	LOC	PRO	CONS
CIG	.08	.07	.04	-.02	.02	.04	-.02
CIST	.05	.06	.06	-.06	.01	-.01	-.01
NOTAMED	.04	.21**	.10*	-.02	.07	.03	.00
LENG	.00	.18**	.06	-.03	.05	.00	-.03
MATEM	.04	.18**	.09	.01	.03	.03	.01
CNATUR	.06	.20**	.12*	-.00	.08	.04	.04
CSOCIAL	.04	.20**	.09	-.05	.12*	.04	-.00
	JER	**MON**	**OLI**	**ANA**	**INT**	**EXT**	
CIG	.03	-.03	-.00	.09	.02	.03	
CIST	.04	-.10*	-.08	.01	-.02	.01	
NOTAMED	.15**	-.04	-.04	.08	-.06	.08	
LENG	.12*	-.07	-.03	.05	-.07	.05	
MATEM	.12*	-.04	-.03	.09	-.05	.08	
CNATUR	.14**	-.02	-.02	.07	-.06	.09	
CSOCIAL	.16**	-.04	-.04	.08	-.06	.05	
N = 539 ;		Signif:	* - .01	** - .001			

CIG= Cociente intelectual en el factor «g»; CIST= Cociente intelectual en el STAT; NOTAMED= Nota media; LENG= Calificación en lenguaje; MATEM= Calificación en matemáticas; CNATUR= Calificación en Ciencias Naturales; CSOCIAL= Calificación en Ciencias Sociales; LEG= Estilo legislativo; EJE= Estilo ejecutivo; JUD= Estilo judicial; GLO= Estilo global; LOC= Estilo local; PRO= Estilo progresista; CONS= Estilo conservador; JER= Estilo jerárquico; MON= Estilo monárquico; OLI= Estilo oligárquico; ANA= Estilo anárquico; INT= Estilo interno o introvertido; EXT= Estilo externo o extrovertido.

Tabla 2

CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES CRITERIO Y EL COCIENTE INTELECTUAL

	CIG	CIST	LENG	MATE	CNATUR	CSOC
CIG	1.00					
CIST	.58**	1.00				
LENG	.36**	.44**	1.00			
MATE	.40**	.50**	.79**	1.00		
CNATUR	.34**	.45**	.75**	.87**	1.00	
CSOC	.38**	.45**	.77**	.77**	.78**	1.00
N = 539 ;		Signif:	* - .01	** - .001		

CIG= Cociente intelectual en el factor «g»; CIST= Cociente intelectual en el STAT; LENG= Calificación en lenguaje; MATE= Calificación en matemáticas; CNATUR= Calificación en Ciencias Naturales; CSOC= Calificación en Ciencias Sociales.

BEST COPY AVAILABLE

La correlación entre las dos medidas de cociente intelectual, la prueba de factor «g» y el STAT alcanza un valor medio de .58, menor que la correlación media entre las calificaciones en distintas áreas.

- Análisis de regresión jerárquica

El segundo tipo de análisis se realiza para establecer la contribución conjunta y específica a la vez de cada uno de los tres factores personales incluidos en este estudio. Para ello llevamos a cabo un análisis de regresión múltiple utilizando un procedimiento de regresión jerárquico consistente en forzar la entrada al análisis de regresión de distintas variables predictivas, de forma sucesiva, tomando como variable criterio la calificación media obtenida en las cuatro áreas del currículum.

Este procedimiento permite examinar la significación del incremento de varianza explicado por cada variable o conjunto de variables que entran de forma sucesiva en la ecuación de regresión. Teniendo en cuenta que la varianza explicada por la variable o variables que entran primero incluye tanto el porcentaje de varianza que explica ella misma como la varianza común que tiene con las variables que entran posteriormente en el análisis, y que la varianza explicada por las variables que entran en último lugar representa la varianza específica que explica esa variable.

Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

TESUMEN DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN JERÁRQUICA REALIZADO TOMANDO COMO CRITERIO DE RENDIMIENTO LA NOTA MEDIA

Bloque	Variable	Beta	Sig.	R	R^2	R^2	Sig
Bloque 1	CIG	.16	.000				
	CIST	.40	.000				
				.51	.26	.26	.000
Bloque 2	EJECUTI	.17	.000				
	OLIGARQ	-.14	.008				
				.56	.31	.05	.000

N= 539; CIG= Cociente intelectual en el factor «g»; CIST= Cociente intelectual en el STAT; EJECUTI= Estilo ejecutivo; OLIGARQ= Estilo oligárquico.

La introducción en primer lugar en la ecuación de regresión de la puntuación de cociente intelectual en las pruebas de factor «g» de Cattell y el STAT de Sternberg, produce una regresión significativa (R= .51, p= .000). Cuando en un segundo paso se introducen las puntuaciones de estilos intelectuales, comprobamos que vuelve a producirse un aumento en la varianza explicada del 5 %, que resulta asimismo significativo (R= .56, p= .000).

Los estilos intelectuales que hacen una contribución independiente al rendimiento académico medio, más allá de la varianza común que puedan compartir con las medidas de capacidad intelectual, son el estilo ejecutivo, en sentido positivo, y el oligárquico en sentido contrario.

- Análisis de correlación canónica

Este tipo de análisis permite establecer la correlación múltiple entre un conjunto de variables predictoras y un conjunto de variables criterio, representado por las calificaciones en cada asignatura.

Se llevan a cabo dos análisis de correlación canónica. En el primero se incluyen como predictores, únicamente, las trece variables de estilo intelectual. En un segundo análisis, se introducen también como variables predictoras las puntuaciones en las pruebas de inteligencia, junto a las variables de estilo intelectual.

El primer análisis de correlación canónica tiene como objeto comprobar si los estilos, por sí solos, hacen una contribución significativa a la explicación de la varianza en el rendimiento en las cuatro áreas seleccionadas. Los resultados del primer análisis indican que los estilos intelectuales, tomados en conjunto, predicen de forma significativa las puntuaciones en el vector del rendimiento definido por las cuatro calificaciones. Las pruebas multivariadas de significación así lo indican claramente (F de Hotellings= 2.03, Sig. de F= .000). El primer vector canónico presenta una correlación múltiple con el rendimiento en las cuatro áreas de .324, con un valor l de Wilks= .827, correspondiente a un valor F= 2.01, con una significación de F= .000.

Los test univariados que ponen en relación las variables predictoras con cada una de las variables criterio por separado, muestran claramente que los estilos intelectuales aparecen claramente asociados con el rendimiento en lengua (F= 3.50, p= .000), matemáticas (F= 3.32, p= .000), ciencias naturales (F= 3.74, p= .000) y ciencias sociales (F= 4.65, p= .000), con 13 y 541 grados de libertad.

Una vez comprobado el efecto de los estilos intelectuales sobre el rendimiento, en un segundo análisis de correlación canónica se introducen como variables predictoras los estilos intelectuales junto con los resultados de las pruebas de inteligencia. El objetivo de este segundo análisis es comprobar si se siguen manteniendo las relaciones entre estilo intelectual y rendimiento cuando se tiene en cuenta la capacidad.

Los resultados de este segundo análisis, que aparecen en la tabla 4, indican en primer lugar que se produce una relación significativa entre las variables predictoras y el criterio de rendimiento múltiple (F de Hotellings= 4.91, Sig. de F= .000).

La correlación canónica en la primera raíz latente que es la única que resulta significativa (λ de Wilks= .827, F= 2.01, Sig. de F= .000) alcanza un valor de .565.

Como podemos observar en la tabla 4, las pruebas F univariadas, con 15 y 523 grados de libertad, muestran que en todos los casos las variables intelectuales y los estilos de pensamiento hacen una contribución significativa a la explicación del rendimiento en lengua (F= 11.82), matemáticas (F= 14.28), ciencias naturales (F= 11.93) y ciencias sociales (F= 13.91).

Tabla 4

TESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN CANÓNICA ENTRE LAS VARIABLES PREDICTORAS Y LAS CALIFICACIONES

Determinante= .05067
Prueba de esfericidad Bartlett= 1553.32842 con 6 G. L.
Significación= .000

- - - - - - - - - -

Test multivariado de significación (S= 4, M= 5, N= 259)

Test	Valor Approx.	F Hipote.	GL	Error GL	Sig. F
Pillais	.41567	4.04343	60.00	2092.00	.000
Hotellings	.56891	4.91629	60.00	2074.00	.000
Wilks	.61708	4.45846	60.00	2032.05	.000
Roys	.65174				

- - - - - - - - - -

Raíces latentes y Correlaciones canónicas

Raíz No.	Eigenvalor	Pct.	Pct. Acum.	Cor. Canon.	Cuad.
1	.468	82.284	82.284	.565	.319
2	.052	9.065	91.349	.221	.049
3	.037	6.416	97.765	.188	.035
4	.013	2.235	100.000	.112	.013

- - - - - - - - - -

Análisis de Reducción de Dimensiones

Raíces	L. Wilks	F Hipóte.	GL	Error GL	Sig. F
1	.61708	4.45846	60.00	2032.05	.000

- - - - - - - - - -

Prueba F univariada con (15,523) G.L.

Variable	R^2	Mul.R	Ajus R^2.	Hipót.MC	Error	F	Sig.F
LENG	.253	.503	.232	16.338	1.381	11.82	.000
MATEM	.290	.539	.270	17.790	1.245	14.28	.000
CNATUR	.254	.504	.233	15.141	1.268	11.93	.000
CSOCIAL	.285	.534	.264	16.836	1.210	13.91	.000

- - - - - - - - - -

Prueba de Roy-Bargmann (Stepdown F)

Variable	Hipóte. MC	Error MC	StepDown	F Hipóte.	GL Sig.F
LENG	16.33864	1.38143	11.82730	15	.000
MATEM	2.02258	.58049	3.48427	15	.000
CNATUR	.50332	.36721	1.37064	15	.157
CSOCIAL	.92776	.46004	2.01666	15	.013

N= 539;

Tabla 5
TESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN CANÓNICA TOMANDO COMO CRITERIO EL RENDIMIENTO EN CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS

Variables criterio	LENG		MATEM		CNATUR		CSOCIAL	
Variables predict.	β	Sig	β	Sig	β	Sig	β	Sig
CIG	.16	.00	.16	.00	.11	.02	.16	.00
CIST.31	.00	.36	.00	.35	.00	.32	.00	
LEGISLA								
EJECUTI	.19	.00	.14	.00	.14	.00	.15	.00
JUDICIA								
GLOBAL								
LOCAL							.10	.03
PROGRES								
CONSERV								
JERARQU								
MONARQU								
OLIGARQ			-.13	.01	-.14	.01	-.15	.00
ANARQUI								
INTROVE								
EXTROVE								

N= 539; CIG= Cociente intelectual en el factor «g»; CIST= Cociente intelectual en el STAT; LEGISLA= Estilo legislativo; EJECUTI= Estilo ejecutivo; JUDICIA= Estilo judicial; GLOBAL= Estilo global; LOCAL= Estilo local; PROGRES= Estilo progresista; CONSERV= Estilo conservador; JERARQU= Estilo jerárquico; MONARQU= Estilo monárquico; OLIGARQ= Estilo oligárquico; ANARQUI= Estilo anárquico; INTROVE= Estilo introvertido o interno; EXTROVE= Estilo extrovertido o externo; LENG= Calificación en lenguaje; MATEM= Calificación en matemáticas; CNATUR= Calificación en Ciencias Naturales; CSOCIAL= Calificación en Ciencias Sociales.

La prueba de Roy-Bargmann nos ayuda a definir el constructo de rendimiento representado por las calificaciones en las cuatro áreas, lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, en relación con los predictores incluidos en nuestro trabajo. Así, la calificación en ciencias naturales es la variable que menos contribuye a la asociación entre los predictores y las variables criterio. Las calificaciones en lenguaje y en matemáticas definen suficientemente el criterio múltiple de rendimiento. Mientras que la calificación en ciencias sociales contribuye de forma específica a la asociación entre variables predictoras y rendimiento, más allá de lo que lo hacen las calificaciones en lengua y matemáticas.

Para clarificar la relación entre las variables predictoras y cada uno de los criterios de rendimiento, en la tabla 5 se presentan de forma resumida los resultados del análisis de regresión múltiple entre las variables predictoras y cada una de las calificaciones por separado.

Las variables intelectuales hacen un contribución significativa a la explicación del rendimiento en cada una de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y

BEST COPY AVAILABLE

ciencias sociales. Lo mismo ocurre con el estilo ejecutivo, que tiene una contribución positiva y estadísticamente significativa. Mientras que el estilo oligárquico mantiene una relación negativa con el rendimiento. Por último, el estilo local contribuye a predecir el rendimiento en ciencias sociales únicamente.

DISCUSIÓN

Los resultados de todos los análisis ponen de manifiesto que los estilos intelectuales mantienen una relación significativa con el rendimiento académico en su conjunto y con cada una de las calificaciones por separado. El estilo ejecutivo muestra una relación positiva y significativa con las calificaciones académicas en todas las áreas. Lo que hacen en menor medida el estilo judicial y local en algunas de éstas.

Por contra, los estilos intelectuales no mantienen relación significativa con ninguna de las pruebas de capacidad intelectual, tanto con la prueba de inteligencia abstracta definida por el factor «g» de Cattell, ni con la prueba relacionada con la evaluación de la inteligencia en contextos de información significativa, el test STAT de Sternberg. Este resultado está de acuerdo con las predicciones derivadas de la teoría de Sternberg acerca de la independencia entre estilos y capacidad.

Los estilos intelectuales, y en especial algunos de ellos, contribuyen de forma específica a la explicación del rendimiento, más allá de la contribución común que pueda existir entre capacidad y estilo intelectual en relación al mismo.

Aunque se parte del supuesto de que los estilos no están relacionados con el rendimiento considerado de forma global, esto es que no son mejores unos estilos que otros, sino más bien que cada tarea concreta se beneficia de un estilo particular, nuestros resultados ponen de manifiesto con cierta consistencia que el rendimiento académico en las áreas centrales de la educación primaria, lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, requiere por lo general un estilo ejecutivo. Los requisitos impuestos por la escuela en las primeras etapas educativas exigen un estilo de pensamiento que se adapte a unas normas y procedimientos, previamente establecidos, de manera más o menos rígida, y se comprometa en un hacer o implementar efectivo.

De igual manera no parece adecuado que el estudiante considere varios objetivos a la vez sin establecer la importancia relativa de cada uno de ellos, como corresponde al estilo oligárquico, que aparece negativamente relacionado con el rendimiento.

En el caso de las ciencias sociales hay que añadir la influencia de un estilo particular, el estilo local. Esto puede ser debido a la necesidad de recordar y reconocer hechos concretos y detalles de la geografía y la historia para poder obtener un rendimiento más satisfactorio.

Desde luego, la relación que mantienen determinados estilos con el rendimiento académico, el jerárquico en sentido positivo, el oligárquico en sentido negativo y el local en el caso de las ciencias sociales, es mucho más esperable en los cursos de la educación primaria que en los cursos superiores, de la educación secundaria y universidad.

Cuando se toman como criterio otras realizaciones más creativas como la solución de una serie de tareas y situaciones en las que se requiere una mayor perspicacia y

creatividad, los estilos que muestran una contribución positiva mayor son los estilos judicial y legislativo, pero en ningún caso el ejecutivo (Sternberg, Bermejo y Castejón, 1997).

Como se ha señalado (Sternberg, 1990; Sternberg y Grigorenko, 1993) la realización superior depende en buena medida de un ajuste entre la capacidad, el estilo y el tipo de tarea. Lo que ayuda a un alto rendimiento en la niñez no es lo mismo que en la vida adulta. Mientras las tareas escolares, especialmente en los primeros ciclos, requieren un estilo ejecutivo y local, los estudios avanzados en un campo, y desde luego la investigación científica, exige un estilo mucho más legislativo y global.

Sin dejar de reconocer la importancia de determinados estilos para la realización de tareas concretas, como puede ser la necesidad de poseer estilos ejecutivos y locales para la obtención de un rendimiento adecuado en la educación primaria, debemos de plantearnos también, por una parte hasta qué punto pueden verse perjudicados por esta exigencia los estudiantes con un estilo más legislativo y global, centrado en la planificación y la creación más que en la ejecución de las tareas según unos procedimientos fijos, al menos en estas primeras etapas educativas, tan determinantes para los aprendizajes posteriores, y hasta qué punto la escuela se adapta a sus estilos de pensamiento. Por otra, y de forma más general, también es posible preguntarnos por la capacidad de la escuela para favorecer actitudes y estilos de pensamiento creativos, que parecen estar más comprometidos con muchas tareas de la vida cotidiana en la que se tiene que integrar el estudiante al abandonar la escuela. La respuesta está en el logro de un difícil equilibrio entre el desarrollo de unos y otros estilos, de forma que nos adaptemos además a los estilos de pensamiento de los estudiantes para la consecución de un mejor rendimiento y satisfacción personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cattell, R.B. y Cattell, A.K. (1973). *Test de factor «g». Escalas 2 y 3*. Institute for Personality and Ability Testing. (Adaptación española de TEA).

Galindo, A., Moreno, F. y Prieto, M.D. (1996). Adaptación del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test, Forma L). *FAISCA*, 4, 38-53.

Gregorc, A.F. (1985). *Inside styles: Beyond basics*. Maynard, MA: Gabriel Systems.

Grigorenko, E. y Sternberg, R.J. (en prensa). *Thinking styles in school settings*. Cedido por cortesia del autor.

Leino, A.L., Leino, J. y Lindstedt, J.P. (1989). A study of learning styles. *Research Bulletin, 72*. Departamento de Educación. Universidad de Helsinki.

Messick, S. (1987). Structural relationship across cognition, personality and style. En R. Snow y M. Farr (Eds.), Aptitude, learning and instruction. Vol. 3: *Conative and affective process analysis* (pp. 35-75). Hillsdale, NJ: LEA.

Myers, I.B. y Myers, P.B. (1980). *Gifts differencing*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Prieto, M.D. y Hervás, R. (1995). Estilos intelectuales y superdotación. *FAISCA*, 2, 27-42.

Rancourt, R. (1987). Gender differences, knowledge accessing modes and attitudes of learners toward secondary school fine arts, mathematics and science. Trabajo presentado al *Seventh International Seminar in Teacher Education*. Maastrich, Holanda, 9 a 15 de abril.

Reissman, F. (1964). The strategy of style. *Teachers College Record*, 65, 484-489.

Rojo, A.; Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (1997). Validez estructural del Sternberg Triarchic Abilities Test, STAT (Forma L). *Boletín de Psicología*, (en prensa).

Rojo, A.; Castejón, J.L. y Prieto, M.D. (1997). Un examen de la validez externa del STAT. *Revista de Investigación Educativa*, (en prensa).

Royce, J. y Mos, L. (1980). *Manual. Psychoepistemological Profile*. The University of Alberta. Center for Advanced Study in Theoretical Psychology.

Royce, J. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems, and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.

Sternberg, R.J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.

Sternberg, R.J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappa* 71, 366-371.

Sternberg, R.J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities: rationale for the triarchic abilities test. En H.A. Rowe (Ed.), *Intelligence: reconceptualization and measurement*. Hillsdale, NJ: LEA.

Sternberg, R.J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. En R.J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Intelligence and Personality*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Bermejo, M.R. y Castejón, J.L. (1997). Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el insight. *Boletín de Psicología*, (en prensa).

Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York: Free Press (Hay traducción castellana con el título: La creatividad en una cultura conformista, Paidós, 1997).

Sternberg, R.J. y Grigorenko, E. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review 16*, 2, 122-130.

Sternberg, R.J. y Wagner, R.K. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory*. Cuestionario no publicado. Cedido por cortesía del autor.

Witkins, H.A., Oltman, P.K., Raskin, E. y Karp, S.A. (1971). *Embedded Figures, Test Children's Embedded Figures Test, Group Embedded Figures Test. Manual*. Palo Alto, CA: Consuting Psychologists Press.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 47-70

UN MODELO INTEGRADOR EXPLICATIVO DE LAS RELACIONES ENTRE METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ramón González Cabanach
Antonio Valle Arias
José Manuel Suárez Riveiro
Ana Patricia Fernández Suárez
Universidad de La Coruña

RESUMEN

Este estudio plantea un modelo de relaciones causales entre tres variables motivacionales (tipo de atribuciones, autoconcepto académico y metas de aprendizaje), las estrategias de aprendizaje significativo y el rendimiento académico, en un total de 597 estudiantes universitarios de distintas titulaciones, utilizando un análisis de ecuaciones estructurales a través del programa estadístico LISREL 7. Además de ofrecer una descripción de las relaciones entre las distintas variable, se aprecia una diferenciación entre lo que podemos considerar un aprendizaje altamente significativo y el rendimiento académico. El rendimiento académico estaba afectado de forma directa por el tipo de atribuciones, el autoconcepto académico y las metas de logro. Mientras que las estrategias de aprendizaje significativo estaban determinadas únicamente por las metas de aprendizaje, determinadas a su vez por las atribuciones internas y el autoconcepto académico.

***Palabras clave**: motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.*

E-mail: vallar@udc.es

BEST COPY AVAILABLE

SUMMARY

This study examine a model about the causal relationships between three motivational variables (type of attributions, academic selfconcept and learning goals), the significative learning strategies and the academic achievement, for 597 university students of different titulations, using an analysis of structural equations through the LISREL 7 statistical program. Furthermore to present a description of the relationships between the different variables, we appreciate a distinction between that we can consider a highly significative learning and the academic achievement. The academic achievement was directly affected by the type of attributions, the academic selfconcept and the achievement goals. Whereas the significative learning estrategies were only determined by the learning goals, in turn determined by the internal attributions and the academic selfconcept.

***Key words**: motivation, learning strategies and academic achievement.*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más significativos que se han producido en los últimos años en nuestra disciplina es la importancia del estudio de los procesos de pensamiento del alumno. Frente a la concepción unidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que lo más significativo era conocer las claves que explicaran la actuación docente y la influencia que ésta ejercía sobre el aprendizaje del estudiante, los paradigmas mediacionales han puesto de relieve la importancia del conocimiento de los procesos de pensamiento del profesor y del estudiante. En el momento actual, y debido a su influencia, se plantea la necesidad de conocer cómo funciona la mente del estudiante (p.e., sus conocimientos previos, su autoconcepto, sus metas, sus estrategias, etc.), en la que interactúan aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales, para desarrollar modelos que expliquen cómo aprende.

Para explicar cómo el estudiante construye el conocimiento en las situaciones educativas, cómo aprende en definitiva, actualmente se tiene claro la importancia de desarrollar modelos integrados explicativos del aprendizaje. Se supera así la tradicional separación entre modelos cognitivos y motivacionales habitual en la investigación hasta el comienzo de los años ochenta. En ese contexto, los modelos motivacionales estudiaban temáticas como el por qué de las elecciones de los estudiantes, de su nivel de actividad y de esfuerzo o de su persistencia ante las tareas. Mientras, los modelos cognitivos proponían descripciones sobre cómo los estudiantes pueden comprender y dominar esas tareas mediante la utilización de diversos recursos e instrumentos cognitivos (García y Pintrich, 1994).

En cambio, las aportaciones más recientes sobre el aprendizaje escolar nos ofrecen un panorama en el que variables cognitivas y afectivo-motivacionales aparecen explicando de manera interrelacionada los procesos instruccionales. Incluso se va más allá y se cuestiona la necesidad de realizar en el futuro más estudios sobre componentes aislados y su aportación al progreso del conocimiento científico en este campo, insistiendo, en cambio, en el desarrollo de modelos teóricos y de programas de investiga-

ción que adopten una perspectiva más global e integrada sobre la motivación, la cognición y la conación. Estos modelos podrán ofrecernos información sobre cómo operan los componentes de manera sistemática (Pintrich, 1994). Se caracteriza el aprendizaje como un proceso cognitivo y motivacional a la vez (Cabanach, Valle, Núñez, Baña y Cuevas, 1996a; Garcia y Pintrich, 1994; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994).

Parece aceptado, por tanto, que, para la consecución de aprendizajes eficaces y la obtención del éxito académico los alumnos precisan tanto de la habilidad («skill») como de la voluntad («will»). Es decir, tanto de poder hacerlo (tener las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias) (componente cognitivo) como de querer hacerlo (tener la disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas pretendidos) (componente motivacional).

Nos interesa especialmente estudiar la interrelación de la cognición y la motivación (p.e., percepciones que el estudiante tiene del contexto académico y de sus propias capacidades para enfrentarse a las tareas que se le plantean, sus intereses, sus metas, actitudes, atribuciones, etc.) en contextos de clase, donde operan simultáneamente.

2. LA INTERRELACIÓN ENTRE COGNICIÓN, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Uno de los estudios más conocidos que intentan analizar estas relaciones es el de Pintrich y De Groot (1990). Estos autores examinaron la relación entre los componentes cognitivo y motivacional y de ambos con el rendimiento académico. Uno de los más interesantes resultados que aportaron es que, mientras que la influencia de los componentes cognitivos sobre el rendimiento es directa, la de los componentes motivacionales es de carácter indirecto. Esta investigación puso también de relieve que la motivación ejercía un efecto directo sobre el uso de estrategias, mediando éstas la relación entre variables motivacionales y rendimiento académico.

Dentro del estudio de las estrategias se han diferenciado dos grupos, las estrategias cognitivas y las metacognitivas, cuya aportación al aprendizaje es igualmente significativa y cuyo uso paralelo es imprescindible para un aprendizaje eficaz y un buen rendimiento académico. Se afirma, por tanto, que los estudiantes deben poder comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo usar estas estrategias adecuadamente.

Por otra parte, los datos obtenidos ponen de manifiesto que la motivación no es un fenómeno unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna teoría actual ha conseguido integrar y explicar. Es preciso enfocarla como un conjunto de variables interrelacionadas, en el que los cambios que se produzcan en una de ellas conllevarán modificaciones en las otras (Sterling, Yeisley-Hynes, Little y Cater, 1992).

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para explicar la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (por ejemplo, percepciones de competencia, autoeficacia, control,

atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (por ejemplo, metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (por ejemplo, ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira).

Por su parte, la revisión de Weiner (1990) puso de relieve que el cambio más significativo en el estudio de la motivación tuvo lugar en el momento en que desde diferentes perspectivas cognitivas se produjo un acercamiento al estudio de este proceso y se integraron distintos aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y, sobre todo, con la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional.

Puede afirmarse que la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizá, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996b; Núñez y González-Pumariega, 1996).

A continuación, analizaremos las relaciones más significativas entre variables motivacionales, entre éstas y las estrategias de aprendizaje y de todas ellas con el rendimiento, en base a los datos aportados por las investigaciones realizadas en los últimos años.

2.1. Las atribuciones

Una de las temáticas más estudiadas, y con resultados escasamente esclarecedores, ha sido la de las relaciones entre atribuciones y autoconcepto, especialmente el autoconcepto académico, y con el rendimiento académico. Desde una perspectiva, las percepciones y creencias que el individuo tiene de sí mismo académicamente influyen en el tipo de atribuciones que utiliza para explicar sus resultados y, consecuentemente, influencian el tipo de metas e intenciones que guían y dirigen su conducta académica (Covington, 1985). Desde otra, son las atribuciones causales las que influyen el autoconcepto académico y ello, a su vez, determina las metas del estudiante y su futura conducta de logro (Weiner, 1985, 1986). También hay autores que plantean un modelo de relaciones recíprocas entre ambas variables, de forma que los cambios en una modificarían a la otra (González y Tourón, 1992; Marsh, 1984).

Los resultados obtenidos por Relich, Debus y Walker (1986), quienes encontraron que el efecto de las atribuciones sobre el rendimiento era débil, apoyan la hipótesis de la influencia de las atribuciones sobre la autoeficacia, que, a su vez, tendría un efecto directo sobre el rendimiento. Todo ello sugiere que las atribuciones influirían indirectamente el rendimiento a través de la eficacia percibida. También Platt (1988) encontró que las atribuciones influían directamente sobre el autoconcepto e, indirectamente, sobre el rendimiento.

Las atribuciones de los resultados obtenidos a causas internas (capacidad y esfuerzo) se relacionan positivamente con la obtención de buenos resultados académicos futuros (Schunk, 1984; Schunk y Cox, 1986; Schunk y Gunn, 1986).

Schunk y Cox (1986) encontraron que la atribución del éxito al esfuerzo o a la habilidad no tenían iguales consecuencias. Ambas incrementaban la autoeficacia, pero sus efectos en el caso del esfuerzo eran más débiles (Schunk, 1994). Lo explicaron porque la habilidad se consideraba más estable que el esfuerzo.

Por otra parte, la atribución de un resultado negativo a la falta de esfuerzo se relacionaba con una respuesta afectiva más positiva, mayores expectativas y futuros niveles incrementados de persistencia que si se atribuía a la falta de habilidad, que se relacionaba con menores expectativas y decrecientes futuros niveles de persistencia (Peterson et al., 1982).

Schunk y Gunn (1986) hipotetizaron que las atribuciones influirían sobre la autoeficacia y las destrezas y que estas últimas estarían influidas también por la autoeficacia. Además, las destrezas estaban fuertemente influenciadas por la autoeficacia y las atribuciones al esfuerzo. La mayor influencia sobre la autoeficacia era la de las atribuciones del éxito a la habilidad.

2.2. El autoconcepto

Otra temática extensamente estudiada ha sido la de la relación entre autoconcepto y rendimiento, que parece ampliamente avalada por los resultados de las investigaciones realizadas (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; Sampascual, Navas y Castejón, 1994), si bien esta relación es más evidente en el caso del autoconcepto académico (Skaalvik y Hagtvet, 1990). La cuestión actualmente más debatida es la dirección de esta relación o la existencia de una interacción entre ambas variables. Así, por ejemplo, Marsh (1990) encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento, mientras que para Chapman y Lambourne (1990) son las experiencias de logro las que determinan el autoconcepto. Aunque, en general, parece tener un mayor apoyo la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento que al contrario, otros como Helmke y Van Aken (1995) sostienen que la relación variará si se tiene en cuenta variables como la edad o la estimación del rendimiento. Por su parte, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997, p. 282) mantienen que «la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto».

Probablemente, el reciente estudio longitudinal de Marsh y Yeung (1997) permita situar claramente el estado actual de la cuestión. Los resultados obtenidos en esta investigación apoyan fuertemente la hipótesis de la existencia de relaciones recíprocas entre autoconcepto y rendimiento académico. Apuntan a que esta relación puede estar influida por otras variables del estudiante como los enfoques de aprendizaje (profundo o superficial), las orientaciones de meta (aprendizaje, rendimiento...) y el clima de clase. Además, resaltan la relevancia del autoconcepto como una variable mediadora que facilita la consecución de otros resultados deseables.

Con respecto a la relación entre autoeficacia y rendimiento, diversas investigaciones han cuestionado la existencia de dicha relación ni con el rendimiento previo ni con el posterior. Estos datos apuntan más bien a que la autoeficacia juega un papel facili-

tador en relación al compromiso cognitivo (Schunk, 1985), pero que dicho compromiso cognitivo estaría más relacionado con el rendimiento académico de lo que lo estaría la propia autoeficacia. Así pues, se podría afirmar que la enseñanza de estrategias puede ser más importante que el autoconcepto para aumentar el rendimiento, pero el aumento de las creencias de autoeficacia puede llevar a un mayor uso de esas estrategias (Pintrich y De Groot, 1990).

Señalar también que la influencia de la autoeficacia depende en gran parte de la percepción de las características de la tarea específica (Seegers y Boekaerts, 1993), existiendo evidencia sobre la amplia variación de las percepciones de autoeficacia académica (Pintrich y De Groot, 1990).

Los estudiantes que se creen capaces suelen informar de un mayor uso de estrategias cognitivas, ser más autorregulados, gestionar mejor su tiempo de trabajo, ser más flexibles en el uso de estrategias de solución de problemas, tener una mayor persistencia en las tareas académicas difíciles y no interesantes y establecer metas más altas que aquéllos que tienen menor sentimiento de eficacia (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Schunk, 1991; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman y Martinez-Pons, 1990). De esta manera, el autoconcepto funcionaría como una fuerza motivacional que da lugar a una cadena de sucesos, mediando las variables cognitivas, afectivas y motivacionales que inciden positiva o negativamente sobre el rendimiento (Graham y Golan, 1991; Seeger y Boekaerts, 1993).

La competencia percibida parece ejercer influencia sobre las metas académicas (Ames y Archer, 1988; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen y Haladyna, 1990). La influencia sobre las metas de rendimiento parece estar en función de su nivel (alto o bajo), pero, en todo caso, es mayor que sobre las metas de dominio (Ames, 1992; Nicholls et al., 1989). Cuando la meta es demostrar la propia competencia u ocultar la incompetencia, la creencia de habilidad adquiere mayor importancia. Con estudiantes con metas de ejecución, la elección de tareas académicas con las que se comprometen está a menudo basada en la confianza que tengan en su habilidad (Dweck, 1986). Si su confianza es alta, buscarán tareas desafiantes y mostrarán alta persistencia. Pero si su confianza es baja, evitarán las tareas desafiantes y mostrarán baja persistencia ante las dificultades (Elliot y Dweck, 1988). Cuando los estudiantes están orientados al dominio, el foco cambia desde la habilidad a la creencia de que el gasto de esfuerzo y el uso de estrategias adecuadas dará lugar al éxito. Según Nicholls (1989), los individuos con alta habilidad percibida se comportarán de forma similar tanto si están implicados en la tarea como si lo están en el yo.

Se han encontrado evidencias de que las percepciones de competencia y autoeficacia predicen tanto la motivación académica y el logro (Lent, Brown y Hackett, 1994; Meece, Wigfield y Eccles, 1990; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) como el uso de una amplia variedad de prácticas de autorregulación del aprendizaje (Schunk, 1989; Zimmerman, 1995).

2.3. Las metas académicas

Han sido varios los investigadores que han informado que el uso de estrategias de aprendizaje es superior en estudiantes con metas de aprendizaje o de dominio (Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) que en aquéllos que tienen metas de ejecución o rendimiento. Teniendo estas estrategias, además, un carácter más elaborado, lo cual es lógico ya que un alumno con metas de dominio se cuestionará más frecuentemente si está realizando bien su tarea y cómo puede mejorarla que un estudiante con metas de ejecución, que con más probabilidad utilizará estrategias menos elaboradas que le permitan realizar la tarea (Ames, 1992).

En esta línea, Pintrich y García (1991) afirman que los estudiantes orientados al aprendizaje tienden a utilizar estrategias más profundas de procesamiento que intensifican la comprensión conceptual y requieren esfuerzo cognitivo, como es el caso de la integración de la información o la supervisión de la comprensión. En contraste, los estudiantes con metas orientadas al yo usan más estrategias de procesamiento a corto plazo y superficiales, como las estrategias de memorización o repetición, además de mostrar menor recuerdo de la información cuando la tarea requiere niveles más profundos de procesamiento de la información.

Más recientemente, Archer (1994) encontró que la orientación a una meta de dominio en estudiantes de primer curso de universidad predecía el uso informado de estrategias de procesamiento de información, autoplanificación y supervisión.

Pintrich y De Groot (1990) encontraron que el valor intrínseco (metas de los estudiantes y las creencias sobre la importancia y el interés de la tarea) estaba fuertemente relacionado con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación, independientemente de los niveles iniciales de rendimiento y las pruebas de ansiedad. Así pues, los estudiantes que estaban motivados para aprender el material (no sólo para obtener buenas notas) y que creían que su trabajo escolar era interesante e importante tendían a ser más autorregulados y a informar que persistían más en sus trabajos escolares. También encontraron que no existía una relación directa significativa con el rendimiento. En consecuencia, concluyen afirmando la importancia de socializar a los estudiantes en el valor intrínseco del trabajo escolar, no porque ello lleve necesariamente a unas calificaciones más altas, sino porque puede llevar a un mayor compromiso autorregulador.

Bergin (1995) realizó un estudio con estudiantes universitarios comparando la influencia de la orientación a la tarea y la orientación competitiva al resultado. Informó que la orientación a la tarea dio lugar a un rendimiento académico más elevado y a un incremento del interés de los alumnos.

En resumen, la orientación al aprendizaje se ha asociado con:

- Aquellos alumnos que no interpretan las situaciones de logro como un examen a su competencia y el fracaso no les ocasiona sentimientos de incapacidad y afectos negativos, lo cual se refleja posteriormente en la utilización de estrategias de aprendizaje más efectivas (Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Nolen, 1988), las cuales están asociadas a un rendimiento superior (Boekaerts,

1996; Pintrich y De Groot, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Esto es coherente, especialmente si consideramos que estos alumnos reflexionarán en mayor medida y, por ello, utilizarán también más estrategias metacognitivas.
- A atribuciones de esfuerzo más que a la habilidad (Ames y Archer, 1988; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985).

Por su parte, la orientación a metas de rendimiento se ha asociado con:

- La tendencia a utilizar estrategias más superficiales, tales como el aprendizaje por repetición (Meece et al., 1988).
- A atribuciones de habilidad más que de esfuerzo (Ames y Archer, 1988; Nicholls et al., 1985).

Para algunos autores, aquellos alumnos que tienen confianza en obtener éxito, bien con una meta de dominio, bien con una meta de rendimiento, no diferirán en su conducta. Así, ambos aceptarían el desafío planteado por la tarea y se esforzarían en completarla con éxito. Sin embargo, cuando existen dudas acerca de la capacidad para realizar con éxito una tarea, entonces las diferencias en orientación de meta se reflejan en diferencias motivacionales (Ames, 1984; Dweck y Leggett, 1988; Smiley y Dweck, 1994).

A pesar de que la teoría de metas asume habitualmente una influencia unidireccional desde las metas al compromiso cognitivo, se comienza a plantear la posibilidad de una relación recíproca, apuntando que sería más significativo para la comprensión del aprendizaje y el rendimiento el desarrollo de modelos que expliquen estas relaciones recíprocas (Pintrich, Roeser y De Groot, 1994).

2.4. Las estrategias

Los datos encontrados en la investigación sugieren que el uso de estrategias es un buen predictor del rendimiento académico, siendo fundamentales en la obtención de éxito en la realización de las diferentes tareas (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988, 1990). Sin embargo, algunos autores han matizado esta relación. Encontraron que el uso de estrategias cognitivas que no va acompañado del uso de estrategias autorreguladoras tiene una relación negativa con el rendimiento (Pintrich y De Groot, 1990). Se deduce, pues, que es fundamental que el alumno comprenda no sólo el «qué» de las estrategias cognitivas, sino también el «cómo» y el «cuándo» usar dichas estrategias adecuadamente.

Ello se puso de manifiesto en la investigación realizada por Pokay y Blumenfeld (1990). Al principio del semestre del curso, el uso de estrategias metacognitivas estaba relacionado negativamente con el logro, el uso de estrategias cognitivas no lo estaba y el uso de estrategias específicas de la materia (geometría) y de gestión del esfuerzo lo estaban positivamente. En cambio, al final del semestre, se encontraba una relación positiva entre estrategias metacognitivas y logro. Ello les lleva a sugerir también que los estudiantes son más capaces de hacer un uso efectivo de las estrategias metacognitivas cuando dominan las estrategias específicas, siendo, por ello, más productivo al

comienzo de una materia trabajar las estrategias específicas que las generales, que, sin embargo, serán más importantes al final.

Por otra parte, los estudiantes expertos en un dominio específico no sólo son más precisos que los novatos, sino que también son más eficientes en su uso estratégico (Boekaerts, 1996). Así, su procesamiento de la información parece estar afectado por su conocimiento conceptual y por las estrategias. Winne (1995) sugiere que los expertos realizan mejor las tareas que los novatos debido a que tienen acceso a muchas habilidades procedimentalizadas, de manera que precisan menor control consciente.

3. PROPUESTA DE UN MODELO EXPLICATIVO DE LAS RELACIONES ENTRE COGNICIÓN, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La revisión teórica realizada pone de manifiesto la necesidad de plantearse modelos que intenten explicar las relaciones entre cognición, motivación y rendimiento académico. En este trabajo proponemos un modelo, cuya viabilidad analizamos empíricamente, que estudia la interrelación entre diversos componentes motivacionales significativos (autoconcepto, atribuciones y metas) y un componente cognitivo de indudable relevancia en el logro de aprendizajes eficaces, que está significativamente relacionado con estas variables motivacionales (las estrategias de aprendizaje), así como las relaciones entre ambos componentes y el rendimiento académico (ver fig. 1). Anticipemos, antes de nada, que este modelo es necesariamente parcial, no abarcando todas las variables cognitivas, motivacionales y afectivas que explican, en mayor o menor medida, el aprendizaje y el rendimiento académico.

4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Además de analizar la viabilidad y capacidad explicativa del modelo teórico propuesto, que era el objetivo fundamental de la investigación realizada, también nos plantearemos las siguientes cuestiones, cuya formulación en forma de hipótesis ofrecemos a continuación:

H_1: Existe correlación positiva y significativa entre la atribución de los resultados académicos a causas internas y el autoconcepto académico, y negativa respecto a las atribuciones externas.

H_2: Existe correlación negativa y significativa entre la atribución de los resultados académicos a causas externas y el autoconcepto académico de los estudiantes universitarios.

H_3: La atribución externa incide directa y significativamente sobre la adopción de metas de logro.

H_4: La atribución interna y el autoconcepto académico inciden directa y significativamente sobre la adopción de metas de aprendizaje.

H_5: Las metas de aprendizaje inciden directa y significativamente en las estrategias de aprendizaje significativas.

H_6: Las estrategias de aprendizaje significativas, las metas de logro, las atribuciones internas y el autoconcepto académico determinan el rendimiento académico.

5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra utilizada está compuesta por 597 estudiantes de la Universidad de La Coruña, de los cuales 152 eran hombres (25,4%) y 440 mujeres (73,7%), como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO

Hombres	152	25,4%
Mujeres	440	73,7%
Total	597	

Estos alumnos proceden de distintas titulaciones de los ámbitos de las ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias económicas y ciencias químicas, repartiéndose prácticamente por igual entre estudiantes de primer y segundo ciclos.

Dadas las características de nuestra investigación y los objetivos perseguidos, nuestro interés no ha sido seleccionar una muestra representativa de los estudiantes de la Universidad de La Coruña que tuviera como unidad de muestreo el individuo, sino el grupo-clase.

Así, hemos utilizado un muestreo por conglomerados, empleado cuando los individuos de una población constituyen agrupaciones naturales (Bisquerra, 1989). Una vez definida la población de conglomerados se han seleccionado las unidades que componen la muestra. Ahora bien, hemos de precisar que ésta ha quedado reducida a aquellos grupos-clase integrados por los estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios, lo que conforma lo que Fox (1981) ha denominado la «muestra aceptante».

6. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

(a) Variables independientes (exógenas): Son aquéllas que no están explicadas por otras variables incluidas en el modelo, sino que su variabilidad se atribuye a causas externas a éste. En nuestro modelo las variables exógenas son las siguientes:

- *Atribuciones causales* (X_1): A través del ítem A: En general, creo que mi rendimiento académico puede atribuirse a mi capacidad, esfuerzo y suerte (respondiendo a los tres tipos de atribuciones según las categorías de respuesta: mucho, bastante, regular, poco y nada). La diferenciación entre atribuciones internas y atribuciones externas se da al agrupar los ítems de capacidad y esfuerzo (atribuciones internas), por un lado, y el ítem referido al factor suerte (atribuciones externas), por otro.
- *Autoconcepto académico* (X_2): A través del ítem B: «Como estudiante me considero...» (siendo las categorías de respuesta: muy bueno, bueno, normal, malo y muy malo).

(b) Variables dependientes (endógenas): Se trata de aquéllas que están explicadas por otras variables incluidas en el modelo. Las variables que explican la variabilidad de las variables endógenas pueden ser tanto otras variables endógenas como las variables exógenas. En este trabajo consideramos como variables endógenas las siguientes:

- *Metas académicas* (Y_1). Para su medida hemos utilizado el «Cuestionario de Metas Académicas» elaborado por Hayamizu y Weiner (1991). Tanto en el caso de las metas de aprendizaje como en el de las metas de logro, tomamos la medida de la subescala correspondiente del cuestionario.
- *Estrategias de aprendizaje* (Y_2). Para su medida empleamos el «Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio» (LASSI), elaborado por Weinstein y sus colaboradores (ver por ejemplo, Weinstein, Schulte y Palmer, 1987). A causa de la imposibilidad de conseguir una medida global de estrategias de aprendizaje a partir del LASSI, se realizó un análisis factorial de los nueve factores obtenidos en un primer análisis, de cara a poder apreciar cómo se agrupaban esos nueve factores iniciales (ver tabla 2). El resultado fue de tres factores, de los cuales se utilizó el primero (integrado por los factores IV, V y IX) por ser el más relevante indicador de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias incluidas en este factor podrían denominarse como estrategias de aprendizaje significativo (estrategias de selección, organización y elaboración o integración de la información), las cuales para algunos autores (por ejemplo, Mayer, 1992) constituyen las condiciones cognitivas de aprendizaje significativo.
- *Rendimiento Académico* (Y_3). A través del ítem C: «Mi rendimiento académico medio (actual) es...» (respondiendo según las categorías de respuesta: muy bueno, bueno, normal, malo y muy malo).

Habitualmente se suelen utilizar como medida del rendimiento académico las pruebas objetivas y las calificaciones escolares. A través de ambas se pretende comprobar el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos incluidos en el currículum. Cada una de estas formas enfatiza unos aspectos del rendimiento sobre otros, por lo que resulta inadecuada su combinación en una medida única.

Carabaña (1978) ha señalado importantes diferencias entre ambos tipos de medida del rendimiento, debido principalmente a que las notas escolares implican una medida altamente contextualizada, ya que en su formulación suelen tenerse en cuenta variables como la motivación, las habilidades básicas, la capacidad de razonamiento..., de una forma idiosincrásica. A ello, además, habría que añadir otras variables influyentes como la relación profesor-alumno, el ajuste del alumno al medio escolar y la habilidad social (Pelechano, 1985).

Por su parte, las pruebas objetivas resultan poco o nada contextualizadas. En consecuencia, y en función del tipo de variables analizadas, en las que la percepción del estudiante resulta sumamente importante, hemos recurrido a una tercera forma, el autoinforme, aunque teniendo en cuenta las reservas necesarias al analizar esta información.

La evaluación del rendimiento académico se ha realizado, pues, mediante el ítem señalado en el cual los alumnos indicaban de 1 a 5 su rendimiento medio.

TABLA 2

ESTRUCTURA FACTORIAL DEL LA""I OBTENIDA A PARTIR DE NUESTROS DATOS (LOS PESOS FACTORIALES INFERIORES A .25 SE HAN SUSTITUIDO POR «-»)

Ítem	FAC-I	FAC-II	FAC-III	FAC-IV	FAC-V	FAC-VI	FAC-VII	FAC-VIII	FAC-IX	Comunal.
77	.760	—	—	—	—	—	—	—	—	.675
60.	703	—	—	—	—	—	—	—	—	.600
34	.696	—	—	—	—	—	—	—	—	.611
72	.694	—	—	—	—	—	—	—	—	.590
71	.645	—	—	—	—	—	—	—	—	.564
27	.616	—	—	—	—	—	—	—	—	.506
14	.581	—	—	—	—	—	—	—	—	.455
20	.480	.456	—	—	—	-.270	—	—	—	.591
64	.427	—	—	—	—	—	—	—	—	.528
52	.425	—	.352	—	—	-.275	—	—	—	.443
29	.320	—	—	—	—	-.373	—	—	—	.462
66	—.	790	—	—	—	—	—	—	—	.671
42	—.	761	—	—	—	—	—	—	—	.637
22	—.	715	—	—	—	—	—	—	—	.588
36	—.	712	—	—	—	—	—	—	—	.618
10	—	-.658	—	—	—	—	—	—	—	.493
70	—	-.341	—	—	—	—	—	—	—	.345
57	—	—	.809	—	—	—	—	—	—	.733
31	—	—	.710	—	—	—	—	—	—	.649
63	—	—	.765	—	—	—	—	—	—	.664
25	—	—	.697	—	—	—	—	—	—	.517
54	.382	—	.533	—	—	-.301	—	—	—	.571
47	—	—	—	.769	—	—	—	—	—	.657
40	—	—	—	.701	—	—	—	—	—	.605
67	—	—	—	.675	—	—	—	.259	—	.587
76	-.351	—	—	.576	—	—	—	—	—	.594
15	—	—	—	.480	—	.376	—	—	—	.440
32	—	—	—	.353	.283	.352	—	—	—	.489
50	—	—	—	—	.763	—	—	—	—	.654
53	—	—	—	—	.672	—	—	—	—	.597
23	—	—	—	—	.644	—	—	—	—	.516
12	—	—	—	—	.593	—	—	—	—	.470
7	—	—	—	—	.594	.272	—	—	—	.498
30	—	—	—	—	.293	.368	—	—	—	.313
65	—	—	—	—	.274	—	—	—	—	.500
13	—	—	—	—	—	.695	—	—	—	.571
45	—	—	—	—	—	-.623	—	.248	—	.532
28	—	-.431	—	—	—	.536	—	—	—	.601
41	-.264	—	—	.250	—	.468	—	-.337	—	.600
55	—	—	—	—	—	—	691	—	—	.638
6	—	—	—	—	—	—	684	—	—	.567
43	.267	—	—	—	—	—	679	—	—	.630
68	—	.395	—	—	—	—	554	—	—	.605
46	—	.438	—	—	—	—	520	—	—	.592
51	—	—	—	—	—	—	—	.743	—	.617
69	—	—	—	—	—	—	—	.632	—	.543
5	—	—	—	—	—	—	—	.406	.284	.348
38	—	—	—	—	—	—	—	.315	—	.452
17	—	—	—	—	—	—	—	—	.863	.815
21—	—	—	—	—	—	—	—	—	.851	.805

	Valor propio	% Varianza	% Var. total
FAC-I (Dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio)	10.073	19,9	
FAC-II (Control y distribución del tiempo)	3.981	7,9	
FAC-III (Ansiedad)	3.210	6,5	
FAC-IV (Estrategias positivas de aprendizaje y estudio)	2.004	4,0	
FAC-V (Técnicas de aprendizaje y estudio)	1.896	3,9	
FAC-VI (Motivación)	1.528	3,0	
FAC-VII (Atención y concentración)	1.298	2,6	
FAC-VIII (Actitud)	1.209	2,5	
FAC-IX (Estrategias para realizar un examen)	1.093	2,2	52,5

BEST COPY AVAILABLE

7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación hemos utilizado una metodología no experimental. Llevamos a cabo una contrastación de hipótesis mediante una estrategia de tipo correlacional, teniendo siempre en cuenta que en la actualidad disponemos de técnicas estadísticas que, aplicadas a estos datos correlacionales, nos ofrecen indicios de la existencia y magnitud de las relaciones causa-efecto planteadas teóricamente.

En un principio, nuestra investigación podría ser caracterizada como de tipo descriptivo, pues se pretende describir el funcionamiento cognitivo-motivacional de los alumnos. Pero se pretende ir más allá de la descripción, se pretende ir hacia la comprobación de hipótesis y la búsqueda de explicaciones mediante el estudio de relaciones entre variables. Así pues, se trata de una investigación transversal de tipo correlacional mediante encuesta, utilizando la técnica del cuestionario.

8. PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto al procedimiento seguido en la recogida de datos, hemos de señalar que la cumplimentación de los diferentes cuestionarios se ha realizado en el aula y en el horario académico habitual, dejando todo el tiempo necesario para que los estudiantes contestaran a los diversos instrumentos de la forma más adecuada posible.

La aplicación de las diferentes pruebas fue hecha por los autores del trabajo.

Con respecto a las técnicas de análisis de datos, y dado que el principal objetivo era el análisis de la viabilidad del modelo cognitivo-motivacional propuesto, hemos usado el análisis de ecuaciones estructurales. Esta técnica de análisis no puede ofrecernos causalidad, sino más bien información sobre el grado de viabilidad de un modelo causal determinado. Así pues, más que confirmar un modelo lo que hace esta técnica de análisis es no desconfirmarlo. Esto es debido a que la causalidad no se debe a la técnica estadística utilizada, sino al control experimental.

Con el fin de poder describir lo aceptable que el modelo resulta para explicar los datos obtenidos, disponemos de una serie de indicadores como son los criterios de evaluación de la bondad de ajuste que nos ofrece el programa LISREL 7, que es el que utilizamos para realizar el análisis de ecuaciones estructurales (χ^2) y su significación estadística (p), el «índice de bondad de ajuste» (GFI) y el «índice ajustado de bondad de ajuste» (AGFI), así como la «raíz cuadrada media residual» (RMSR)).

Las variables endógenas o dependientes aparecen representadas por la letra mayúscula «Y», mientras que las variables exógenas o independientes lo están con la letra «X». Así, pues, las variables endógenas son cuatro (metas de aprendizaje, metas de logro, estrategias de aprendizaje significativas y rendimiento académico), mientras que las exógenas son tres (atribuciones internas, atribuciones externas y autoconcepto académico). También en el modelo se contemplan las posibles correlaciones entre las variables exógenas (denominadas ϕ=phi), los efectos de las variables exógenas sobre las variables endógenas (denominados (γ=gamma), los efectos principales entre las variables endógenas (denominados β=beta) y las perturbaciones (denominadas

ζ=dseta), que hacen referencia a los efectos de posibles variables desconocidas, omitidas o bien errores de medida de las variables endógenas.

Es necesario también señalar que, a pesar de que el programa estadístico permite establecer un tipo de relaciones recíprocas dentro de un diseño transversal, como ocurre en el caso de las atribuciones y del autoconcepto, se deben contemplar con cierta cautela, debido a sus limitaciones.

Otro aspecto relevante que es necesario aclarar es el de los niveles de algunas variables. Los dos niveles de las atribuciones (internas y externas) y de las metas (de aprendizaje y de logro) aparecen en el modelo, pues consideramos que su separación resultaría artificial, ya que los estudiantes dentro del contexto académico real no presentan asignaciones atribucionales ni metas puras y exclusivas, sino más bien complementarias. Consideramos que de esta forma ofrecemos una visión más realista y ajustada del funcionamiento complementario de los distintos componentes cognitivo-motivacionales.

9. RESULTADOS

Para llevar a cabo la evaluación del modelo hemos realizado dos tipos de análisis. En primer lugar, el análisis del grado de ajuste global del mismo comprobando, de esta forma, en qué medida el modelo hipotetizado reproduce de forma adecuada las relaciones que existen en la matriz de correlaciones de los datos empíricos. En segundo lugar, la estimación y el análisis de las relaciones entre las variables postuladas en el modelo.

Para llevar a cabo el primer tipo de análisis, nos basamos en los indicadores estadísticos citados más arriba.

Comenzando por el nivel de significación estadística «p», que tal vez sea el criterio más exigente, no existen diferencias significativas entre el modelo propuesto y los datos empíricos, existiendo, pues, confirmación estadística, ya que p=.087 (1 indicaría un ajuste perfecto y un modelo se confirma estadísticamente cuando «p» es mayor que .05, mientras que una probabilidad tan pequeña como por ejemplo .01 reflejaría una desviación significativa del modelo respecto a los datos, en base a lo cual el modelo puede ser rechazado). Que el modelo quede confirmado se debe a que en la confirmación de modelos las hipótesis planteadas afirman que el modelo hipotético es semejante al contenido en la matriz de datos, algo contrario a lo que sucede en los análisis exploratorios (ver tabla 3).

TABLA 3
COEFICIENTES E ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO
(χ^2=ji cuadrado, g=grados de libertad, p=nivel de significación estadística, GFI=índices de bondad de ajuste, AGFI=índice ajustado de bondad de ajuste, RMSR=índice de raíz cuadrada media residual, CD=coeficiente de determinación)

χ^2	gl	p	GFI	AGFI	RMSR	CD
15.14	9	.087	.992	.976	.031	.366

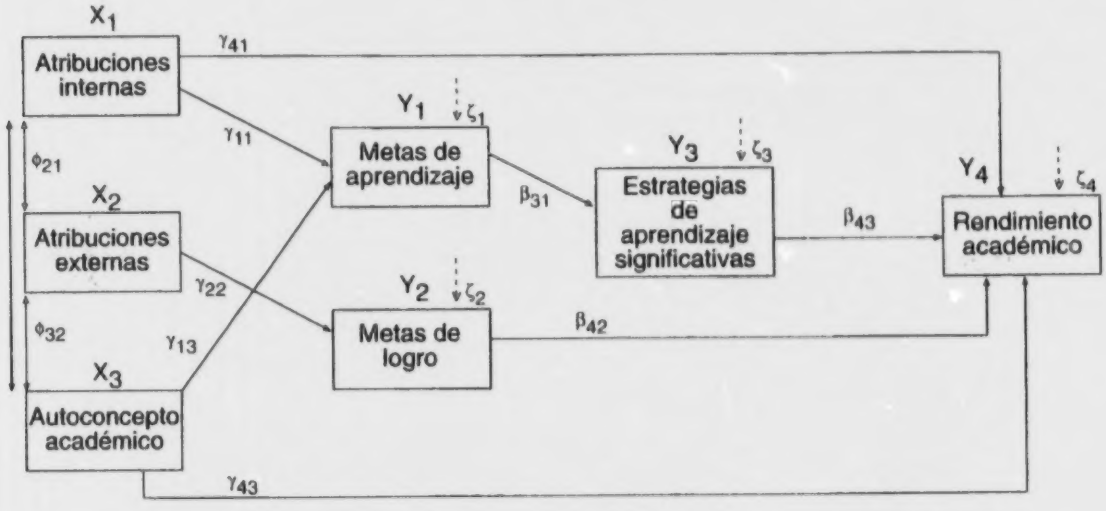


Figura 1

Representación gráfica del modelo cognitivo-motivacional teórico propuesto para su estudio.

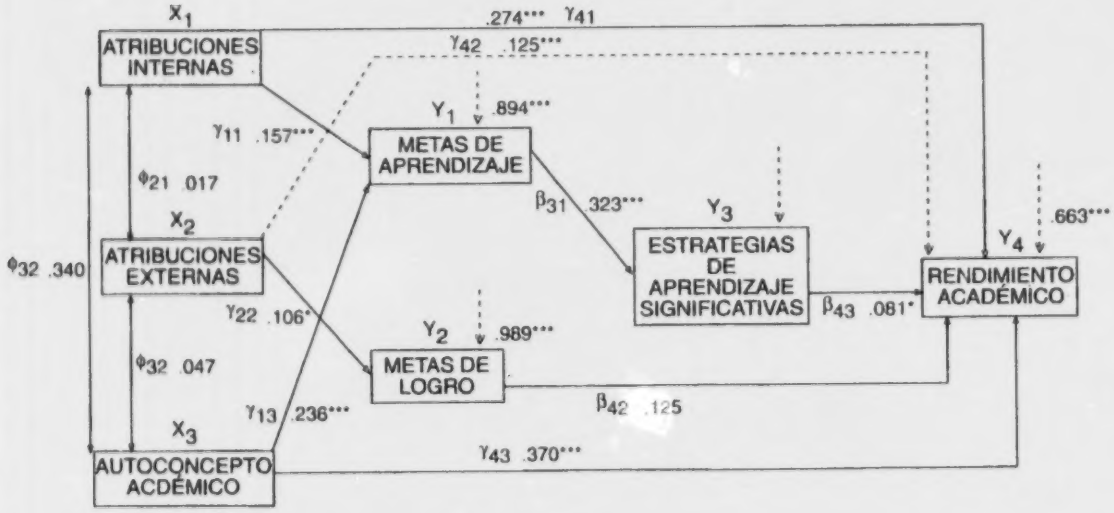


Figura 2

*Representación gráfica de los resultados obtenidos del modelo de relaciones causales (*p<.05; **p<.01; ***p<.001).*

BEST COPY AVAILABLE

Los otros indicadores estadísticos, aunque no tan sensibles y restrictivos como el anterior, son los índices de ajuste (GFI y AGFI), los cuales varían de 0 a 1, siendo el 1 el ajuste perfecto. El índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), caracterizado por no estar afectado por el tamaño de la muestra, refleja un ajuste muy alto (.976), al igual que el índice de bondad de ajuste (GFI), que es de (.992) (considerando que un coeficiente igual o superior a .90 es un indicio de ajuste del modelo).

También el valor del índice de raíz cuadrada media residual (RMSR) es de .031 (aproximándose el índice a 0 a medida que el modelo se ajusta y siendo necesario que sea inferior a .05), lo cual refleja que los residuos sobrantes después de comparar las matrices teórica y empírica no son significativamente distintos.

El coeficiente de determinación (CD), que nos ofrece información en relación a la cantidad de varianza explicada de las variables endógenas por el conjunto de relaciones especificadas en el modelo, es de .366. Es decir, se explica el 36,6% de la varianza total del modelo de forma global.

Así pues, tanto los valores de «p», como los coeficientes GFI y AGFI, como el RMSR y el CD, indican que el modelo se confirma, existiendo un grado de congruencia aceptable entre el modelo teórico hipotetizado y los datos obtenidos en la investigación.

El segundo objetivo de la presente investigación es analizar las relaciones entre las distintas variables, partiendo de los diferentes parámetros estimados por los modelos, lo cual nos lleva a estudiar los efectos causales entre las variables, así como su grado de significación. El programa LISREL nos permite examinar la significación estadística de cada parámetro a través de los correspondientes valores «t».

Como puede observarse en la figura 2 se da un elevado efecto directo, positivo y significativo de las atribuciones internas sobre el rendimiento (γ=.274, p<.001), así como sobre las metas de aprendizaje, aunque en menor medida que el anterior (γ=.157, p<.001). Esto viene a confirmar la tercera parte de la H_6 y la primera parte de la H_4. Así pues, las atribuciones internas tienen un doble efecto sobre el rendimiento académico, uno directo y otro indirecto a través de las metas de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje significativas. Además, tal como se esperaba, no se observa ningún efecto de las atribuciones internas sobre las metas de logro.

Por su parte, y tal como esperábamos, las atribuciones externas ejercen un efecto directo, positivo, aunque con menos significatividad que las anteriores (γ=.106, p<.05), sobre las metas de logro. Lo cual es congruente con la H_3 en la cual se plantea esta relación. Así pues, las atribuciones externas afectan al rendimiento de forma indirecta, a través de las metas de logro, pero también lo hacen de forma directa, positiva y significativa (γ=.125, p<.001), lo cual nos ha sido mostrado por el programa LISREL a través de un índice de modificación (γ=.125, p<.001), que nos sugiere esta relación que acabamos de comentar.

Otro resultado obtenido es el efecto directo, positivo y significativo del autoconcepto académico sobre las metas de aprendizaje (γ=.236, p<.001). De esta forma se afirma la segunda parte de la H_4. Además, en relación al autoconcepto académico, también se obtuvo el mayor efecto directo, positivo y significativo (γ=.370, p<.001) sobre el rendimiento académico. Esto último viene a confirmar la cuarta parte de la H_6.

Así pues, el autoconcepto académico tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, y también indirecto, a través de las metas de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje significativas.

También se encontró que las metas de aprendizaje tienen un fuerte efecto directo, positivo y significativo sobre las estrategias de aprendizaje significativas (β=.323, p<001). Mientras que no se encontró que las metas de logro lo hicieran. Así pues, se confirma la influencia de las metas de aprendizaje sobre las estrategias de aprendizaje significativas planteada en la H_5. Por otro lado, sí se encontró un efecto directo, positivo y significativo de las metas de logro sobre el rendimiento académico (β=.125, p<.001), confirmándose lo planteado en la segunda parte de la H_6. De esta forma, las metas de logro ejercen un efecto directo sobre el rendimiento académico, mientras que las metas de aprendizaje lo hacen de forma indirecta.

Por último, las estrategias significativas de aprendizaje, aunque de forma débil, ejercen un efecto directo, positivo y significativo sobre el rendimiento académico (β=.081, p<05), confirmando así la primera parte de la H_6. Así pues, esto significa que una orientación a las metas de aprendizaje predispone a los estudiantes a utilizar estrategias que favorecen la comprensión del material a aprender y que estas estrategias influyen en el rendimiento académico.

No olvidemos tampoco que lo que entendemos por rendimiento académico está asociado a tener éxito y buenos resultados, lo cual no siempre implica llevar a cabo un aprendizaje eficaz, que sí se relacionaría más con la utilización de las estrategias más complejas, elaboradas y adecuadas. Probablemente ésta es la explicación de que las metas de logro se relacionen directamente con el rendimiento y no lo hagan las metas de aprendizaje.

Coherentemente con lo expuesto en el marco teórico se ha encontrado una correlación positiva, aunque moderada, entre las atribuciones internas y el autoconcepto académico (ϕ=.340), confirmándose de esta forma la primera parte de la H_1. A su vez, y como ya hemos visto, ambas variables tienen efectos directos, positivos y significativos sobre el rendimiento académico. Es decir, tanto asumir que se es responsable directo de los resultados académicos como tener una consideración positiva de sí mismo como estudiante tiene efectos positivos y significativos sobre el rendimiento académico. Tal como habíamos expuesto en el marco teórico, numerosos autores plantean relaciones recíprocas entre estas dos variables, e incluso que esas relaciones recíprocas se dan entre atribuciones, autoconcepto académico y rendimiento, aunque teniendo en cuenta que siempre estas relaciones se han dado más en torno a las atribuciones internas y no tanto a las externas.

A lo anterior hay que añadir que las atribuciones externas mantienen una correlación negativa, aunque débil, con respecto a las atribuciones internas (ϕ=-.017) y con el autoconcepto académico (ϕ=-.047). Todo lo cual viene a confirmar la segunda parte de la H_1 y la H_2.

Como se muestra en la figura 2, las variables endógenas se encuentran explicadas por otras variables, pero queda una cantidad de varianza de cada variable endógena por explicar, que es la representada por las flechas discontinuas, y con los siguientes coeficientes: metas de aprendizaje: ζ=.894; metas de logro: ζ=.989; estrategias de apren-

dizaje significativas: ζ=.896, y; rendimiento académico: ζ=.663. El modelo de relaciones causales explicaría las metas de aprendizaje en un 10,6%, las metas de logro en un 1,1%, las estrategias de aprendizaje significativas en un 10,4%, y el rendimiento académico en un 33,7%. De forma conjunta, y según el coeficiente de determinación, el modelo formulado explica el 36,6% de la varianza total, lo cual muestra que, como le ocurre a cualquier modelo dentro de las ciencias humanas y sociales, nos ofrece una visión sintética e incompleta, precisando de la inclusión de variables importantes no consideradas en nuestra investigación.

10. CONCLUSIONES

Creemos que una de las principales aportaciones de este trabajo es la confirmación de un modelo que integra de forma conjunta algunos de componentes significativos, cognitivos y motivacionales, que explican el aprendizaje escolar y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos en el análisis de ecuaciones estructurales han puesto de manifiesto que el modelo hipotetizado puede explicar una buena parte de las relaciones entre las variables cognitivas y motivacionales, si bien es necesario introducir en otras investigaciones posteriores variables adicionales que permitan aumentar su poder explicativo.

Además, analizando las relaciones encontradas en el modelo entre las diversas variables, podemos aportar algunas otras conclusiones de evidente importancia en esta temática.

Nuestros resultados ponen de manifiesto que el tipo de atribuciones influye de forma positiva y significativa sobre las metas, de forma que la realización de atribuciones internas por parte del alumno favorece el planteamiento de metas de aprendizaje (también determinadas por el autoconcepto académico), mientras que la realización de atribuciones externas incide en el establecimiento de metas de logro.

Se confirma que, a su vez, las metas de aprendizaje influyen de forma indirecta, a través de las estrategias de aprendizaje significativas, sobre el rendimiento académico. Por el contrario, las metas de logro lo hacen de forma directa. Así pues, la obtención de un buen rendimiento, es decir de buenos resultados académicos, que más concretamente suelen ser entendidos como buenas calificaciones, está más relacionado con las metas de logro, caracterizadas como ya sabemos por la preocupación del alumno por el rendimiento en sí mismo, que con las metas de aprendizaje, caracterizadas por comportamientos destinados a la mejora de los conocimientos y movidas por el deseo de aprender, pero que cuyo objetivo principal no es la consecución de buenos resultados académicos.

Pero mayor influencia que las metas de logro y que las atribuciones externas la tienen las atribuciones internas y el autoconcepto académico. Es decir, la creencia de que los resultados académicos se deben a factores internos (capacidad, esfuerzo) y percibirse como competente como estudiante influyen de forma directa, positiva y significativa sobre el rendimiento académico.

En contra de lo esperado, las atribuciones externas también muestran una influencia directa y significativa sobre el rendimiento académico, probablemente como conse-

cuencia de la creencia de que factores como la suerte, la dificultad de la tarea o la ayuda de los demás es co-responsable, cuando menos, de los resultados obtenidos.

Estos datos vuelven a poner de manifiesto la falta de coincidencia entre rendimiento académico y lo que podemos considerar un aprendizaje altamente significativo y comprensivo. Ambos son objetivos no siempre convergentes en la educación, si bien es cierto que tampoco son, ni deben serlo, contrapuestos. Parece deducirse que, en ocasiones, el objetivo de lograr un buen rendimiento académico es parcialmente diferente del logro de aprendizajes significativos, al menos desde la propia valoración del estudiante.

Por otro lado, es necesario señalar el porcentaje de varianza de las variables endógenas que queda por explicar en el modelo (.634), es decir, un 63,4%, lo cual significa que existen otras variables no presentes en el modelo que influyen de forma determinante en dichas variables endógenas. Así, en el caso de las metas de logro queda por explicar casi el 99% de la varianza, en las metas de aprendizaje el 89,4%, en las estrategias de aprendizaje significativas el 89,6% y en el rendimiento el 66,3%. Como podemos ver, la varianza por explicar disminuye a medida que nos aproximamos al rendimiento, pero de todas formas supone una notable limitación del poder explicativo del modelo propuesto.

No obstante, es necesario recordar que en nuestro campo de estudio esta limitación es habitual, debido a la gran cantidad de variables que ya de partida sabemos que pueden influir y que, no obstante, no incluimos. Así, el propio sentido común nos haría tener en cuenta, por ejemplo, variables de tipo contextual y contextual-instruccional, como es el tipo de evaluación, relaciones con los padres, actuaciones y expectativas del profesor, relaciones interpersonales, etc. Otro tipo de variables que también es necesario tener en cuenta serían variables de tipo cognitivo no incluidas, como son las estrategias metacognitivas; y otras variables motivacionales, como son las estrategias motivacionales y las estrategias de regulación motivacional. También sería de gran interés introducir variables relacionadas con el conocimiento, como son las creencias epistemológicas, el contenido de dominio, las actitudes y valores relacionados con las tareas dentro del dominio y especialmente el conocimiento previo del alumno.

Otro tipo de limitaciones a corregir en futuras investigaciones sobre esta temática son las relacionadas con la metodología utilizada, especialmente con el tipo de diseño y los instrumentos empleados. En efecto, el empleo de un diseño transversal para estudiar los efectos causales entre distintas variables limita la información ofrecida. El uso de un diseño longitudinal con varias evaluaciones en distintos momentos daría lugar a una información más rica, sobre todo en cuanto a las relaciones recíprocas que podrían surgir entre las distintas variables consideradas.

En relación a los instrumentos empleados, los autoinformes verbales o escritos son una de las técnicas más utilizadas por los investigadores en este campo. Según Bernad (1993), existe ya una doctrina establecida según la cual las personas se encuentran con serias dificultades para acceder a los datos mentales sobre el procesamiento de la información y traducirlos en autoinformes fiables. Esto implica un desdoblamiento de su atención, es decir, ha de atender a lo que piensa y a cómo lo piensa o lo ha pensado, por lo cual su respuesta final tendría un valor cuestionable. Incluso se ha diferenciado

entre la validez del autoinforme prospectivo, del autoinforme concurrente, del retroactivo inmediato y del retroactivo distante, observándose que la verbalización retroactiva inmediata, es decir, la relacionada con la conducta cognitiva reciente e inmediata, se ha mostrado por una parte como una técnica potente, rica y fiable en el diagnóstico del pensamiento de los aprendices y, por otra, suficiente para comprender la estructura del proceso de pensar (Ericsson y Simon, 1985). Esta técnica podría complementarse con la entrevista aclaratoria y con verbalizaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education: Vol. I. Student motivation*. New York: Academic Press.

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

AMES, C., y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

BERNAD, J.A. (1993). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. Monereo (Comp.): *Las Estrategias de Aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.

BERGIN, D.A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *The Journal of Experimental Education*, 63(4), 303-314.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BOEKAERTS, M (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.

CABANACH, T., VALLE, A., NÚÑEZ, J.C., BAÑA, M. y CUEVAS, L. (1996a). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. La Coruña.

CABANACH, T.G.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1996b) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 1, 45-61.

CARABAÑA, J. (1978). *Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB*. Madrid: CIDE.

CHAPMAN, J.W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The Bristish Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.

COVINGTON, M.V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. En Segal, J.V., Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills. Vol. 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

DWECK, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

DWECK, C.S. y LEGGETT, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273

ELLIOTT, E.S. y DWECK, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

ERICSSON, K.A. y SIMON, M.A. (1985). *Protocol analysis: Verbal reports as data.* Cambridge: MIT Press.

FOX (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.

GARCÍA, T. y PINTRICH, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* Pamplona: EUNSA.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C. y VALLE, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-81.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991). A test Dweck´s model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.

HELMKE, A. y VAN AKEN, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624-637.

LENT, R. W., BROWN, S.D. y HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

MARSH, H.W. (1984). Relationship among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

MARSH, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.

MARSH, H.W. y YEUNG, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.

MAYER, R.E. (1992). Guiding students´ cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris, J. T. Guthrie (Eds.): *Promoting academic competence and literacy in school.* San Diego: Academic Press.

MEECE, J. L., BLUMENFELD, P. C. y HOYLE, R. H. (1988). Students´ goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

MEECE, J.L., WIGFIELD, A. y ECCLES, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents´ course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.

MILLER, T.B., BEHRENS, J.T., GREENE, B.A., & NEWMAN, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation an persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.

NICHOLLS, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

NICHOLLS, J.G., PATASHNICK, M. y NOLEN, S.B. (1985). Adolescents´theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692

NICHOLLS, J.G., CHEUNG, P.C., LAUER, J. y PATASHNICK, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

NOLEN, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.

NOLEN, S. B. y HALADYNA, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students´ beliefs about efective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.

NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. La Coruña.

PELECHANO, V. (1985). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Evaluación Psicológica*, 1 (1-2), 159-187.

PETERSON, C., SEMMEL, A., VON BAEYER, C., ABRAMSON, L. Y., METALSKY, G. I. y SELIGMAN, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.

PINTRICH, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.

PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

PINTRICH, P.R. y GARCÍA, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.): *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: TAI.

PINTRICH, P.R., TOESER, R.W. y DE GROOT, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents´ motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.

PLATT, C.W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.

POKAY, P. y BLUMENFELD, P.C. (1990). Predicting achievement early and late en the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.

TELICH, J.D., DEBUS, R.L. y WALKER, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.

SAMPASCUAL, G., NAVAS, L., y CASTEJÓN, J.L. (1994). Procesos atribucionales en

la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 449-459.

SCHUNK, D.H. (1984). Sequential attributional feedback and children´s achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.

SCHUNK, D.H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.

SCHUNK, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B.J. ZIMMERMAN y D.H. SCHUNK, *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.

SCHUNK, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

SCHUNK, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D.H. SCHUNK y B. J. ZIMMERMAN (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHUNK, D.H. y COX, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.

SCHUNK, D.H. y GUNN, T.P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238-244.

SEEGERS, G., y BOEKAERTS, M. (1993). Task motivation an mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction*, 3, 133-150.

SKAALVIK, E.M. y HAGTVET, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

SMILEY, P.A. y DWECK, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

STERLING, R.C., YEISLEY-HYNES, D., LITTLE, S.G. y CATER, J.R. (1992). The effects of initial level of self-steem, gender and task outcome on causal attribution and affective arousal. *The Journal of Social Psychology*, 132, 561-564.

WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

WEINER, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

WEINSTEIN, C.E., SCHULTE, A.C. y PALMER, D.R. (1987): *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

WINNE, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.

ZIMMERMAN, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.

ZIMMERMAN, B.J. y BANDURA, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

ZIMMERMAN, B.J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psycholgy*, 80, 284-290.

ZIMMERMAN, B.J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

ZIMMERMAN, B.J., BANDURA, A. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-67.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 71-88

ESTUDIO SITUACIONAL COMPARATIVO DE LAS DROGODEPENDENCIAS

Dra. Pilar Ibáñez López
Departamento MIDE. Facultad de Educación: UNED.
Dra. María P. Senra Varela
Departamento MIDE. Facultad de Educación. UNED

RESUMEN

Estudio transversal y retrospectivo con una muestra de 284 drogodependientes pertenecientes a cuatro entornos ecológicos: Hospitalizados, en la cárcel, viviendo en una comuna y viviendo en libertad en condiciones más o menos normales.

Se analizan diversas variables agrupadas en cuatro factores: Aspectos sociopersonales, consumo de drogas en el pasado y el presente, aspectos sanitarios, perspectivas de futuro y autoconcepto del drogodependiente.

Palabras clave: *dependencia, drogodependencia, consumo, entorno ecológico, aspectos situacionales, comunas.*

ABSTRACT

Transversal and retrospective study with a sample of 284 drug addicts belonging to four different ecological contexts: hospitalised, imprisoned, living in a commune, living in freedom leading a more or less normal way of life.

Diverse variables are analysed according to: sociopersonal factors, past and present drug consume, sanitary aspects, perspectives for the future, and self-concept of the drug addict.

Key words: *drug dependency, drug consume, surrounding context.*

INTRODUCCIÓN

Han transcurrido ya veinte años desde que iniciamos nuestro primer estudio de investigación sobre consumo de drogas no legalizadas por jóvenes españoles (Ibáñez, P., 1983). Nuestro interés por el tema nos ha llevado a sucesivas investigaciones y colaboraciones, siempre referidas a sujetos drogodependientes para conocerles en sus contextos, detectar factores de riesgo e identificar y observar los factores de protección ante el consumo.

Este interés y esfuerzo han estado respaldados y subvencionados por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UNED al que tenemos que agradecer desde aquí la confianza y el apoyo que nos han dispensado.

La finalidad general de este trabajo es analizar los hábitos de consumo de drogas y poder contrastar su evolución. Para ello estudiamos una muestra de drogodependientes procedentes de diferentes contextos, constatando su consumo de drogas en el pasado y presente, situación sociopersonal, aspectos sanitarios, etc. referidos igualmente al pasado y al presente, así como las perspectivas del drogodependiente ante el futuro.

Basándonos en las últimas investigaciones y en los datos que casi a diario nos ofrecen los medios de comunicación, nos planteamos las hipótesis de que los hábitos de consumo del drogodependiente han cambiado radicalmente en los últimos veinte años y en ese cambio inciden factores de índole situacional y psicosocial cuya prevalencia está relacionada con el inicio y abuso en el consumo de drogas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las políticas y los enfoques preventivos para luchar contra las drogodependencias se han multiplicado, pero los esfuerzos todavía no han fructificado porque no sólo no se ha erradicado el problema, sino que tampoco se ha conseguido controlarlo.

En la actualidad la conducta de los jóvenes, en general, hacia los drogodependientes ya no es hostil aunque ellos no lo sean, ni se les estigmatiza o discrimina como ocurría años atrás (Kramer, 1975; Ibáñez, 1992), tal vez porque el número de consumidores ha aumentado de forma considerable y progresiva (El Periódico de Cataluña, 1998).

En general el drogodependiente es policonsumidor y aunque la disponibilidad de la droga en su entorno ecológico juega un papel decisivo a la hora de consumir un tipo u otro de droga, fundamentalmente el sujeto decide el tipo de droga según la necesidad que tenga de modificar su estado de ánimo en un momento determinado (Ibáñez y Senra, 1999) y esto es más acentuado en la actualidad con el gran auge de las drogas de diseño.

Las investigaciones han probado que las conductas de consumo y abuso están influidas por múltiples factores de riesgo tanto desde el punto de vista del individuo como del ambiente en que se desenvuelve (Hawkins, 1992). Algunos de los factores de riesgo pueden tener efecto constante y otros aumentan o disminuyen durante el desarrollo de la infancia y adolescencia del individuo.

Así pues, identificar y reducir estos factores de riesgo durante las etapas de desarrollo es fundamental para la prevención ya que de acuerdo con las directrices de la OMS «es necesario estudiar más a fondo la amplitud y naturaleza del consumo de drogas, las características personales de los consumidores y otros factores socioculturales importantes, que inducen a comenzar, continuar y abandonar el consumo de drogas, con el fin de determinar la historia natural del uso de la droga en diversas localidades» (Informe Técnico nº 460).

METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación nos hemos planteado un estudio transversal y retrospectivo o ex post facto ya que se trata de una muestra de drogodependientes tanto en su trayectoria pasada como en el momento de realizar el estudio. Hemos utilizado la entrevista semidirigida, recogiendo los datos en un cuestionario de elaboración propia.

a) Objetivos

Podríamos decir que nuestro objetivo general es «estudiar el problema» analizando su carácter evolutivo y dinámico y para ello nos proponemos:

- Conocer los aspectos sociopersonales de los drogodependientes de la muestra y analizarlos según su entorno ecológico.
- Analizar y evaluar los hábitos de consumo en el pasado y en el presente de los drogodependientes de la muestra.
- Valorar las perspectivas de futuro de los drogodependientes de la muestra según su medio ecológico.

a) Muestra

La muestra está formada con 284 sujetos drogodependientes elegidos al azar mediante muestreo aleatorio simple. Su procedencia es diversa en cuanto a ubicación geográfica y de acuerdo con su entorno ecológico se distribuyen en cuatro grupos:

Hospitalizados	61
Encarcelados	17
En Comuna	14
Libres	192

Entendemos por libres a los que viven de cualquier otro modo que no sea ninguno de los anteriormente citados (hospital, cárcel, comuna).

b) Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario semiestructurado, compuesto de una serie de preguntas abiertas referidas a los siguientes campos:

- Situación socio-personal en el pasado y en el presente
- Consumo de drogas en el pasado y en el presente
- Aspectos sanitarios
- Perspectivas del drogodependiente ante el futuro

Se realizó una versión de cuestionario piloto y se sometió a juicio de expertos entre los que podemos mencionar la «Division of narcotic drugs» de la ONU con sede en Viena, previa a su versión definitiva.

Hemos optado por un cuestionario abierto porque permitía mayor riqueza expresiva a los sujetos que podían manifestar abiertamente sus opiniones, aunque ello supuso mayor esfuerzo para el análisis estadístico ya que suponía trabajar con mayor número de variables, pero merecía la pena recoger sus auténticas expresiones y opiniones.

PROCEDIMIENTO

La localización y acceso a los sujetos drogodependientes ha sido la mayor dificultad que cabe señalar en la realización de este estudio. El drogodependiente, aunque se reconozca como tal, tiene aversión a las entrevistas y a contestar a cuestionarios que le hacen sentirse diferente y objeto de atención; esta aversión deriva del concepto que tienen de la sociedad que les margina. Sin embargo, cuando se consigue acortar distancias sus respuestas son abiertas y sinceras, no importándoles que se tomasen notas o cuál fuese el contenido de la pregunta.

El mayor número de hombres que de mujeres, no creemos se deba tanto a que haya más hombres drogodependientes, sino que se debe fundamentalmente a que es más fácil localizar y entrevistar a los varones porque éstos suelen ir en grupos y por ello son más accesibles, mientras que las mujeres drogodependientes generalmente no van en grupo a menos que sea con su pareja.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio los presentamos agrupados en los cuatro factores mencionados:

- Aspectos sociopersonales
- Consumo de drogas en el pasado y presente
- Aspectos sanitarios
- Perspectivas de futuro y autoconcepto del drogodependiente

a) Aspectos sociopersonales

En este factor se engloban diversos aspectos referidos a datos personales, familiares, sociales, etc.

- Tipo de estudiante

De acuerdo con los modelos psicosociales hemos indagado en algunos aspectos previos al consumo de drogas que pueden actuar como factores de riesgo o factores

protectores y en este sentido, según algunas teorías, el tipo de estudiante y su trayectoria escolar, están relacionados y son un factor de riesgo para la drogodependencia. En nuestra muestra encontramos un 45,4% que dice que eran «regulares» como estudiantes, dato muy significativo, el 11,6% afirma que eran «malos estudiantes», y el 25,7% afirma que eran «buenos» o «muy buenos» un 7,4%.

• Edad de Inicio

Consideramos la edad de inicio un dato personal de relevancia y hemos obtenido la siguiente distribución:

Empezaron a:	11 años	2,5%
»	12 años	8,5%
»	13 años	5,5%
»	14 años	19,4%
»	15 años	18,0%
»	16 años	10,9%
»	17 años	8,1%
»	18 años	4,9%
»	Resto de edades	12,2%

Como podemos observar el mayor porcentaje en edad de inicio está entre los 13 y los 15 años, sin que haya diferencias significativas según el sexo.

Tampoco hay diferencias significativas en la droga con la que se iniciaron ya que mayoritariamente se iniciaron con Cannabis, el 91,2 % de las chicas y el 87,2% de los chicos, por lo que se confirma nuestra hipótesis de que el sexo no implica diferencias en el tipo de droga con la que se iniciaron en el consumo.

• Forma de obtener la primera droga

La forma de obtener la primera droga, igual que los motivos para consumirla, varían sensiblemente dependiendo tanto de las circunstancias personales como del grupo al que pertenece, pero suponíamos que también podía haber diferencias según el sexo, así que en nuestra muestra obtuvimos los datos que reflejamos a continuación:

TABLA I

FORMA DE OBTENER LA PRIMERA DROGA SEGÚN EL SEXO

MODALIDAD	HOMBRES	MUJERES
La compraron	20,4%	7,4%
Se la regalaron	79,6	90,1%

Podemos observar que mayoritariamente les han regalado la primera droga, pero fundamentalmente a las chicas, la diferencia es estadísticamente significativa y nos permite confirmar la hipótesis de que la forma de obtener la primera droga varía según el sexo.

- Motivo para consumir la primera vez y confianza en la familia

Los motivos para buscar la droga la primera vez, parece que son muy diversos, pero mayoritariamente adoptan dos tendencias: por curiosidad (41,9%) o por tener una experiencia nueva (34,2%). Al relacionar estos datos con su ambiente familiar y con el hecho de tener una persona de confianza con quien hablar de las drogas, obtuvimos los siguientes datos:

- Consumieron la 1ª vez «por curiosidad»:
  De los que tenían confianza con «otras personas» 60%
  De los que no tenían «confianza con nadie» 44,9%
- Consumieron la 1ª vez para «tener experiencia»:
  De los que tenían confianza con «otras personas» 64%
  De los que tenían confianza con «sus padres» 52,2%

Como vemos tienen mayoritariamente confianza en otras personas no de su familia (amigos, compañeros, etc.). Las diferencias que establecen esta relación son estadísticamente significativas y con la prueba del χ^2 obtuvimos confirmación a nuestra hipótesis de que el no tener confianza con la familia para hablar de las drogas influye en que se vaya a la droga la primera vez por curiosidad ($P<0,0001$).

- Conocimiento paterno sobre su drogodependencia

El conocimiento paterno sobre su drogodependencia está muy relacionado con diversas variables: si le gustan sus padres, si los cambiarían, si tienen confianza con ellos o con alguien de su familia para hablar de su problema, etc., y es preciso analizarlo desde esos aspectos. El 39% afirma que sus padres saben que es drogodependiente y un 35% dice que sus padres no lo saben, en cuanto al sexo parece que la mayoría de las chicas se lo pueden ocultar a sus padres, ya que tan sólo un 39,5% dice que sus padres saben que se drogan y el resto dicen que no lo saben o no están seguras, mientras que el 41% de los chicos dice que sus padres si lo saben y el 19% dice que creen que sí lo saben.

La significación obtenida nos permite confirmar nuestra hipótesis de que hay diferencias significativas entre los sexos respecto al hecho de que los padres sepan si sus hijos se drogan. Unos porcentajes muy similares se dan en los consumidores de diversos tipos de drogas, aunque los consumidores de heroína son los que manifiestan mayoritariamente que sus padres sí saben de su drogodependencia (61,7%); también obtuvimos significación estadística en estas diferencias.

Es curioso que los porcentajes se invierten en «si le gustan sus padres», hay menos chicas (54%) que chicos (69%) a las que les gusten sus padres tal como son y más

chicas a las que no les gustan (17%): estas diferencias son estadísticamente significativas y podemos aceptar la hipótesis de que hay diferencias entre los sexos respecto al hecho de que les gusten sus padres.

• Tener verdaderos amigos

Dado que las amistades son otra de las variables afectivas con una gran relevancia en el mundo del drogodependiente, hemos indagado en esta variable y obtuvimos los siguientes resultados: Reconocen tener «pocos amigos» el 50% de los que viven en comuna, el 47% de los encarcelados, el 31% de los que viven libres y el 34% de los hospitalizados. A su vez, dicen que no tienen «ningún amigo» el 17% de los hospitalizados, el 4,2% de los libres y el 12% de los encarcelados. En estas diferencias hemos encontrado significación estadística y podemos afirmar nuestra hipótesis de que el hecho de tener o no buenos amigos está relacionado con el entorno ecológico del drogodependiente.

• Problemas con la policía a causa de la droga

Es necesario hacer hincapié que los problemas con la policía eran únicamente referidos a problemas ocasionados por la droga y en este sentido obtuvimos los siguientes resultados:

TABLA II
PROBLEMAS CON LA POLICÍA SEGÚN ENTORNO ECOLÓGICO

ENTORNO ECOLÓGICO	SÍ	NO
Hospital	74,5%	25,5%
Cárcel	64,7%	35,3%
Comuna	53,8%	46,2%
Libres	58,5%	41,5%

Las diferencias son muy significativas y además es estadísticamente significativo el alto porcentaje de los que están hospitalizados o en la cárcel que han tenido problemas con la policía. La diferencia es estadísticamente significativa y confirma nuestra hipótesis de que el hecho de haber tenido problemas con la policía está relacionado con su entorno ecológico.

• Forma de conseguir la droga

La forma de conseguir la droga es una variable que suponíamos igualmente muy relacionada con su forma de vida actual y la hemos analizado igualmente relacionándola con nuestros cuatro grupos de la muestra. Los datos que obtuvimos son de por sí

muy significativos: Los que están libres o en el hospital la compran en su mayoría, pero entre los encarcelados hay un elevado porcentaje (37,5%) que se la regalan y entre los que viven en comuna el 21,4% la adquiere robando, sin que podamos precisar si roba droga o roba para adquirir la droga. Estas diferencias en relación con su entorno ecológico son estadísticamente significativas ($P< 0,001$).

- Consumir solo o en grupo

En la misma línea del apartado anterior nos planteamos la hipótesis de que el hecho de consumir solo o en grupo podía tener algún tipo de relación con su entorno ecológico y en el cruce de datos mediante la prueba del χ^2 obtuvimos los siguientes resultados:

TABLA III
MODO DE CONSUMO SEGÚN ENTORNO ECOLÓGICO

MODO	HOSPITAL	CÁRCEL	COMUNA	LIBRE
Solo		29,4%		
En Grupo	75%	29,4%	58,3%	72,4%
Indistinto	25%	41,2%	41,7%	27,6%

Mayoritariamente prefieren consumir en grupo los que están hospitalizados o libres, mientras que para los de la cárcel están casi igualados los porcentajes de modalidades y los de comuna presentan un porcentaje diferenciado de consumo en grupo. Estas diferencias confirman la hipótesis de que sus preferencias en la modalidad de consumo están en relación con su forma de vida actual.

A su vez hemos encontrado una relación estadísticamente significativa entre su preferencia de consumir solo o en grupo cuando empezaron y en la actualidad: el 72,4% de los que empezaron a consumir en grupo sigue prefiriéndolo así, mientras que el 64,55 de los que empezaron a consumir solos, prefieren consumir solos actualmente.

b) Consumo de drogas en el pasado y en el presente

Analizamos el consumo de drogas desde el pasado, la forma del inicio, el tipo de drogas, etc. y su evolución hasta el presente.

- Tipo de droga de inicio en el consumo

Aunque en el presente la gran mayoría de los drogodependientes son policonsumidores, nos interesaba conocer el tipo de droga con la que se habían iniciado y nuestros datos reflejan que el 86,3% se había iniciado con cannabis, el 7% con un coctel de

sustancias aditivas, el 3,5% con productos farmacéuticos y el 1,15 con heroína, en esta distribución no hay diferencias significativas entre los dos sexos, ya que el 91,2% de las mujeres y el 87,2% de los hombres afirman haberse iniciado con cannabis. En la actualidad el 100% de la muestra manifiesta haber consumido cannabis.

• Persona que le inició en el consumo

No hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a la persona que les inició en el consumo de drogas y su edad o su situación actual. El 63% manifiesta que se inició en el consumo con sus amigos, el 29% lo hizo por su cuenta, el porcentaje restante lo hizo por diversos cauces (motivados por el ambiente, por personas sin escrúpulos, etc.).

• Momento preferido para el consumo

El momento preferido para el consumo refleja una continuación de los datos anteriores, ya que el 19,7% consumía en reuniones, otro 19% lo hacía en cualquier momento, el 15,5% el sábado por la noche, etc.

• Satisfacción con el primer consumo

Como cabe pensar que el primer consumo puede influir en el posterior hábito hemos estudiado estos datos en nuestra muestra y encontramos que un significativo 85,5% manifiesta que le satisfizo y al 8,5% no le satisfizo. Al relacionar estos datos con los cuatro grupos de la muestra según su entorno ecológico actual obtuvimos los siguientes datos:

TABLA IV
"ATISFACCIÓN CON EL CONSUMO SEGÚN ENTORNO ECOLÓGICO

SATISFACCIÓN	HOSPITAL	CÁRCEL	COMUNA	LIBRES
Sí	93%	82,4%	64,3%	87%
Regular	3,5%	5,9%	28,6%	2,6%
No	3,5%	5,9%	7,1%	10,4%

Estos datos reflejan las diferencias de satisfacción que han tenido con su inicio en el consumo de drogas según su entorno o forma de vida actual. Hay una fuerte asociación entre ambos factores y podemos ver que el mayor porcentaje de los que han sentido satisfacción con el consumo está entre los que actualmente están hospitalizados y el mayor porcentaje de los que no sintieron satisfacción está entre los libres.

• Consumo actual

Partiendo del hecho de que el drogodependiente generalmente es polidependiente, las preferencias actuales de consumo se distribuyen del siguiente modo:

Cannabis	59%
Heroína	8,1%
Fármacos	3,5%
Cocaína	3,25
Cóctel sustancias	2,8%
LSD	1,4%

De acuerdo con estos datos planteamos la hipótesis de que su forma de vida actual podía establecer diferencias en el tipo de droga que consumen prioritariamente y encontramos que los porcentajes más elevados se dan en el consumo de cannabis cualquiera que sea su situación actual: el 61,9% de los hospitalizados, el 85,7% de los encarcelados, el 50% de los que viven en comuna y el 81% de los libres; pero hay un 31% de los hospitalizados y un 28,6% de los de comuna que consumen prioritariamente heroína. Los datos son muy significativos y reflejan la asociación existente entre estos dos factores: su forma de vida actual y el tipo de droga que consumen principalmente. Hemos obtenido una alta significación estadística que nos permite confirmar nuestra hipótesis de que hay diferencias en el tipo de droga consumida en la actualidad según su entorno ecológico.

• Dependencia

Analizando la muestra globalmente, hemos encontrado un 52,1% que afirma que no tienen dependencia física de la droga y un 54,9% dice que tampoco la tienen psíquica, frente a un 30% y un 26,4% que afirma tener dependencia física o psíquica respectivamente. Estos datos los corrobora el hecho de que un elevado porcentaje (70,8%) dice sentirse bien en los viajes y tan sólo los hospitalizados afirman en su mayoría (87,3%) haber pensado en dejar la droga, y según el tipo de droga también en su mayoría (72%) los heroinómanos afirman haberlo pensado alguna vez.

c) Aspectos sanitarios

En este factor analizamos, sin pretender ser exhaustivos, diversas variables de índole sanitario o sus experiencias en este sentido.

• Malos viajes

Entendemos por malos viajes las experiencias negativas con las drogas y en este sentido afirman haber tenido malos viajes el 39,8% de los sujetos de la muestra global y, también de la muestra global, el 23% precisó ayuda médica y el 14,4% tuvo que acudir a urgencias (una o varias veces). Un elevado porcentaje (31,7%) reconoce haber-

se asustado en algún momento por las reacciones provocadas por la droga o por haber tenido que ser hospitalizados (20,4%), aunque tan sólo un 6,3% recibió tratamiento psicológico.

Con estos datos planteamos la hipótesis de que su deseo de dejar la droga estaba relacionado con las experiencias negativas con las drogas y obtuvimos unos resultados significativos:

TABLA V
DESEO DE DEJAR LA DROGA SEGÚN SUS EXPERIENCIAS ANTERIORES

NECESITARON AYUDA	DESEO DEJAR DROGA	NO DESEO DEJAR DROGA
SÍ	84%	16%
NO	43%	57%

El nivel máximo de significación obtenido con estos resultados nos permite confirmar la hipótesis de que el deseo de dejar la droga está asociado al hecho de haber necesitado acudir al médico por «malos viajes».

• Hospitalización y Enfermedades

Del grupo anteriormente mencionado que necesitaron hospitalización (20,6%) hay un 8,5% que estuvieron hospitalizados más de 20 días a causa de la droga y los motivos son muy diversos: 10,6% sobre el total de la muestra estuvieron hospitalizados por hepatitis, 5% porque no podían desintoxicarse, 1,8% por sobredosis y el resto por diversas causas. Al relacionar estas enfermedades con el tipo de droga que consumían, encontramos una fuerte asociación entre ambos factores, ya que de los que consumían heroína, el 61,5% ha padecido hepatitis, el 16,5% otras enfermedades, el 3,7% disentería y el resto ninguna enfermedad; mientras que de los sujetos que no consumían heroína, sólo el 4,6% padeció hepatitis y el 56,6% no padeció ninguna enfermedad. Con la prueba del χ^2 hemos obtenido significación estadística ($P< 0,0001$) y podemos confirmar nuestra hipótesis de que el tipo de enfermedad que padecen, está asociada al tipo de droga que consumen.

A su vez, el deseo de dejar la droga está estrechamente relacionado con el consumo de heroína, siendo muy superior el porcentaje de los heroinómanos que han pensado dejar la droga, que el de los consumidores de cualquier otro tipo de droga, también es significativa esta diferencia.

• Medidas sanitarias

Cabe señalar en primer lugar la visión que creen que tienen sobre ellos las autoridades sanitarias. A este respecto podemos ver los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

TABLA VI
PERCEPCIÓN DE LAS MEDIDAS SANITARIAS SEGÚN ENTORNO ECOLÓGICO

OPINIÓN	HOSPITAL	CÁRCEL	COMUNA	LIBRES
Inexistentes	45,7%	35,7%	64,3%	22,9%
Un problema	15,2%	42,9%	28,6%	41,7%
Enfermos	32,6%	21,4%	7,1%	35,4%

Vemos que los hospitalizados y los de comuna, piensan en su mayoría que las autoridades sanitarias les consideran inexistentes, mientras que la mayoría de los encarcelados cree que les ven como un problema. Estas diferencias son altamente significativas y podemos afirmar que la asociación de ambos factores es estadísticamente significativa (P<0,0001).

Igual opinión les merecen las medidas sanitarias que consideran insuficientes la mayoría de los hospitalizados (36%), mientras que en todos los grupos el porcentaje más elevado considera que no hay medidas sanitarias adecuadas, oscilando los porcentajes en torno al 35% en cada grupo.

d) Perspectivas del drogodependiente ante el futuro

Partiendo de la visión que tienen los drogodependientes de las medidas sanitarias, nos pareció consecuente conocer su punto de vista para planificar una campaña de prevencional, así como diversos aspectos de su visión del futuro.

• Planificación de la prevención

Al ser interrogados sobre qué medidas adoptarían ellos, la mayoría confiesa que no lo ha pensado, pero en todos los grupos hay un porcentaje, significativo aunque pequeño, que afirma que informaría objetivamente planificando desde escolaridad primaria.

• Desintoxicación

Después de ver sus opiniones sobre las medidas preventivas y dentro de sus perspectivas de futuro, intentamos conocer sus intenciones de desintoxicación, los resultados los vemos en la siguiente tabla, donde aparecen los resultados distribuidos en los cuatro grupos de la muestra:

TABLA VII
INTENCIÓN DE DESINTOXICACIÓN SEGÚN ENTORNO ECOLÓGICO

OPINIÓN	HOSPITAL	CÁRCEL	COMUNA	LIBRES
Aceptaría	82,5%	27,3%	9,1%	41,7%
Quizás		9,1%	18,2%	7,1%
No aceptaría	15,8%	63,6%	72,7%	51,3%

Nuestra hipótesis era que el aceptar una cura de desintoxicación estaría condicionado por su forma de vida actual y los resultados son muy significativos, podemos ver que la mayoría de los hospitalizados se prestarían a ello, mientras que por el contrario la mayoría de los encarcelados y de los que viven en comuna no quieren desintoxicarse, ni se lo plantean en el futuro. La elevada significación estadística obtenida (P>0,0001) nos permite confirmar nuestra hipótesis.

• Visión del futuro

El futuro del drogodependiente, no es percibido igual por todos ellos, parece que solamente los que están en una situación de aislamiento ven su futuro con más realismo, los resultados así lo evidencian: La mayoría de los encarcelados (81,3%) y de los hospitalizados (75%) ven su futuro difícil, mientras que los porcentajes descienden en el grupo de libres (52,8%) y en el de comuna (38,5%); incluso hay un 20% de los libres que lo ve esperanzador y un 7,7% de comuna que lo ve «con más droga». Estas diferencias son muy significativas y podemos afirmar nuestra hipótesis de que existe asociación estadística entre la visión que tiene de su futuro el drogodependiente y su entorno ecológico.

A su vez, el drogodependiente en general ve con pesimismo su futuro profesional y sigue las mismas pautas de distribución anteriormente mencionadas: el 68% de los hospitalizados y el 47% de los encarcelados se ven en el paro, mientras que de los libres se ven en el paro un 36% y de comuna el 23%, el resto se distribuyen entre un futuro esperanzador (32% de los libres) o incierto (23% de comuna), en menores porcentajes siguen la misma distribución los hospitalizados y encarcelados. Estas diferencias son estadísticamente significativas y confirman que la visión que tienen tanto de su futuro, como de su futuro profesional está asociada a su forma de vida actual y su entorno ecológico.

Igualmente significativa es la diferencia de su visión del futuro profesional según el sexo, ya que de la muestra globalmente considerada hay mayor porcentaje de mujeres (54,5%) que se ven en paro en el futuro que de hombres (37,6%) y esta diferencia también es estadísticamente significativa.

- Mensaje para otros jóvenes

Indudablemente el mensaje que el drogodependiente puede transmitir a otros jóvenes forma parte de sus perspectivas de futuro y partimos de la hipótesis de que puede estar mediatizado por su dependencia física y la satisfacción que tengan respecto al consumo de drogas.

- De los sujetos con dependencia física, el 60% les diría a otros jóvenes que no probaran la droga, mientras que el 11% les diría que la probaran y decidieran.
- De los sujetos sin dependencia física (que no creen tenerla), el 40,8% les diría que no la probaran y el 21% les diría que la probaran y decidieran.
- De los que «quizá» tengan dependencia física, el 40,7% les diría que no la probaran y el 22% les diría que no vale la pena.

El resto de porcentajes se distribuyen entre los que les dirían que «no vale la pena» o los que creen que «es su problema». Las diferencias entre el tipo de mensaje según tengan o no dependencia física, son estadísticamente significativas ($P< 0,001$).

A su vez, según su satisfacción con el consumo de drogas, también varía el mensaje que transmitirían a otros jóvenes:

- De los sujetos satisfechos con el consumo de drogas, el 37% les diría que no probaran la droga y el 22% les diría que probaran y decidieran.
- De los sujetos no satisfechos con el consumo de drogas, el 78% les diría que no la probaran.

Estos datos también son estadísticamente significativos y podemos afirmarnos en nuestra hipótesis de que el tipo de mensaje que transmitirían a otros jóvenes está fuertemente asociado con su grado de satisfacción con el consumo de drogas ($P<0,0001$).

DISCUSIÓN

Desde nuestros primeros trabajos en el campo de la droga han cambiado considerablemente los hábitos de consumo y aunque en general la mayoría de los padres adoptan, igual que entonces, una actitud negativa hacia las drogas, ya no ocurre así con los jóvenes en general, tal vez, porque se ha convertido en una conducta habitual en cualquier estrato social y de cualquier edad.

Si hace 20 años encontramos algunos contactos esporádicos con la droga a los 12 años, en la actualidad tenemos ya un 2,5% de consumidores habituales con 11 años y a los 12 el porcentaje aumenta considerablemente (8,5%). Pero en la actualidad como entonces, la mayoría de los jóvenes se inician con cannabis y en nuestra muestra el 100% confesaron ser consumidores de cannabis, no hay que olvidar que es la droga más consumida en el mundo, se calcula que hay alrededor de 250.000.000 de consumidores.

Los primeros escarceos con la droga son por curiosidad o por tener una experiencia nueva, no una experiencia personal enriquecedora, sino por ganar prestigio entre sus compañeros o para integrarse en los criterios del grupo al que pertenecen. Es bien

significativo a ese respecto el 63% que manifiesta que se han iniciado con sus amigos. Sin embargo, en la actualidad, los drogodependientes de nuestra muestra confiesan mayoritariamente tener pocos o ningún buen amigo.

El primer consumo ha sido satisfactorio para la mayoría, cabe suponer pues, que respondió a sus expectativas ya que han continuado consumiendo, pero hay algunos matices que reseñar como es el hecho de que entre el grupo que vive en comuna hay un porcentaje considerable que sólo les satisfizo «regular» y otro más pequeño que no les satisfizo, sin embargo han continuado con el consumo. No hemos podido encontrar explicación a este hecho, pensamos que pueda deberse a que siguieron las reglas del grupo para mantenerse integrados en él.

Hay que resaltar que encontramos un significativamente alto porcentaje de jóvenes que no tienen confianza con su familia para hablar de las drogas y se inician por curiosidad; es un hecho que merece una reflexión profunda de los padres que no son capaces de inspirar confianza a sus hijos para hablar abiertamente del tema de las drogas y éstos se sienten impulsados a consumirlas para satisfacer su curiosidad y sin conocimiento paterno (Didro, 1984).

Merece la pena resaltar el alto porcentaje de drogodependientes que habían tenido problemas con la policía a consecuencia de las drogas, sobre todo entre los jóvenes hospitalizados y encarcelados, aunque no todos los drogodependientes encarcelados lo estaban por este motivo. Los datos nos hacen suponer que estos dos grupos habían llegado a una situación más «límite» con su drogodependencia, aunque en el grupo de comuna es donde hay un considerable porcentaje que afirma que adquiere la droga robando.

La forma o hábitos de consumo han experimentado una gran variación desde hace 20 años hasta la actualidad, tal parece que el consumo de drogas ha evolucionado a un hábito social; en nuestras primeras investigaciones el consumo de cannabis era una especie de ritual (Kramer, 1975) que les hacía adquirir la sensación de pertenencia al grupo, pero en general el drogodependiente era un ser marginado; en esta investigación, sin embargo, encontramos que el modo de consumo varía según el entorno ecológico, sólo los encarcelados arrojan un alto porcentaje de consumo solitario (29,4%) posiblemente debido a su situación, los demás grupos mayoritariamente prefieren consumir en grupo y es preciso recalcar que se trata de una muestra de «ya drogodependientes».

También han variado muy considerablemente los porcentajes del tipo de drogas consumidas, aunque la preferida entonces como ahora es el cannabis, pero el LSD que entonces tenía gran reclamo y figuraba en segundo lugar como la droga más consumida, en nuestra muestra aparece en último lugar con un pequeño porcentaje de adictos; en cambio ha subido considerablemente la heroína en el ranking de porcentajes que los sujetos de nuestra muestra colocan en el segundo lugar, consumida preferentemente por los que están hospitalizados y los que viven en comuna; son estos dos grupos precisamente los que arrojan mayor porcentaje de los que se reconocen con dependencia física y psíquica pero también, curiosamente, presentan el mayor porcentaje global de los que afirman haber pensado en dejar la droga. Cabe suponer que en este pensamiento o intención haya tenido cierta influencia el haber necesitado ayuda

por culpa de la droga ya que ambos caracteres están fuertemente asociados. Pero ante la intención de dejar la droga (Tabla VII) solamente los hospitalizados se inclinan mayoritariamente por aceptar una cura de desintoxicación, mientras que los encarcelados mayoritariamente la rechazarían; porque para el presidiario, la droga constituye su tubo de escape y no está dispuesto a prescindir de esta fuga a su monotonía diaria; los que viven en comuna tampoco quieren desintoxicarse debido quizá a que la droga para ellos constituye el lazo de unión o las credenciales de pertenencia a su grupo, ya que en las comunas el consumo de drogas suele ser una especie de ritual comunitario.

Consideración aparte merece el hecho de que un 20,6% tuvieron que ser hospitalizados, ya que es bien sabido que los drogodependientes tienen un alto riesgo de tener problemas de salud (Goldstein y Hunt, 1984) y la mitad de ellos lo fueron por padecer hepatitis; al mismo tiempo encontramos que un elevado porcentaje de los consumidores de heroína (61,5%) manifiestan haber padecido hepatitis debido a la extendida costumbre, entre ellos, de compartir las jeringuillas y las agujas que propagan la hepatitis vírica (Kramer, 1992). Es decir, que el consumo de heroína se presenta como el de mayor incidencia hospitalaria.

La visión que el drogodependiente cree que tienen de él las autoridades sanitarias está mediatizada por su situación o entorno ecológico actual e interpretada bajo la óptica de sus circunstancias personales (Calleja, 1994), así encontramos que la gran mayoría considera que para las autoridades sanitarias constituyen un problema o bien que los ignoran, pero pocos se resignan a creer que los consideren un enfermo, a excepción de los hospitalizados, tal vez porque ellos mismos no se consideran como tales. No es extraño por tanto, que consideren totalmente insuficientes las medidas sanitarias e inadecuadas las existentes.

Creen mayoritariamente que la prevención debería planificarse desde escolaridad primaria e informar objetivamente sobre las drogas, quizá porque ellos han comenzado en esa edad y sin la información necesaria y suficiente sobre el círculo en el que iban a entrar.

La visión del futuro del drogodependiente también está en estrecha asociación con su situación actual. Los hospitalizados y los encarcelados tienen una visión pesimista del futuro (difícil) indudablemente condicionada por su entorno ecológico, mientras que los de comuna y los libres son menos pesimistas e incluso hay un pequeño porcentaje de los libres que lo ve con esperanza. Igual ocurre con su futuro profesional, ya que son los hospitalizados y los encarcelados los más pesimistas que ven su futuro profesional como parados, mientras que entre los libres hay un pequeño atisbo a la esperanza.

Merece una consideración especial el mensaje que transmitirían los drogodependientes de nuestra muestra a otros jóvenes: mayoritariamente, tanto los que tienen dependencia, como los que no se consideran dependientes, les dirían que «No la probaran» y en todo caso unos pequeños porcentajes les diría que «la probaran y luego decidieran». Parece que en este mensaje se encierra toda la frustración y la amargura del drogodependiente, que quiere evitar aquello que no pudo evitar consigo mismo.

CONCLUSIONES

Los datos que se reflejan en las páginas anteriores son tan sólo una muestra del grave problema social que representa el consumo de drogas en la actualidad. No es extraño pues, que la sociedad ante este alarmante problema se sienta preocupada por el peligro evidente que representa el consumo y abuso de drogas. La O.M.S. es tajante en su consideración de droga como «**Toda sustancia que, introducida en el organismo vivo, puede modificar una o más de las funciones de éste**» (Kramer, 1975).

Sin embargo, desde nuestras primeras investigaciones, el consumo no sólo no ha disminuido sino que ha ido en aumento paulatinamente (Ibáñez, 1992). Las medidas judiciales, policiales, sanitarias y generales no han erradicado ni frenado el problema de las toxicomanías hasta ahora. Pero todavía más preocupante es que la edad de consumo se ha reducido considerablemente y encontramos ya consumidores entre niños de 11 años que necesitan una experiencia nueva. ¿Tan poco ofrece nuestra sociedad consumista y tecnológicamente sofisticada a los niños que éstos se sienten impulsados a satisfacer su insaciable curiosidad y buscar experiencias nuevas en la droga?

Ante esta situación la educación se ha constituido en la esperanza de la sociedad como la medida preventiva más importante y parece obvia la necesidad, tal como ellos mismos manifiestan, de que esa prevención se aborde «con una amplitud de miras que llegue a tiempo a cada miembro de nuestra población escolar» (Senra, 1993).

Dado que el abuso de drogas es un proceso progresivo y crónico con múltiples orígenes y caminos, es obligatorio definir distintas estrategias preventivas adaptadas a las diferentes etapas de este problema (Fundación de Ayuda contra la drogadicción, 1997).

De acuerdo con Kramer (OMS, 1975) los métodos preventivos deben basarse en una reglamentación legal que restrinja las posibilidades de conseguir la droga y adoptar no sólo las adecuadas medidas educativas, sino también medidas sociales dirigidas fundamentalmente a los grupos de riesgo.

Ninguna sociedad puede soportar la sangría no sólo social por el elevado número de drogodependientes con toda la problemática que ello conlleva, sino económica por el alto coste de las visitas médicas, las terapias alternativas, las plazas hospitalarias, etc.

BIBLIOGRAFÍA

ALFONSO, M. e IBÁÑEZ, P. (1992): *Todo sobre las dogas legales e ilegales*. Dykinson. Madrid (p. 43).

CALLEJA, Mª F. (1994): *Prevención de Drogodependencias*. Hespérides. Salamanca (p. 17).

CENTRO DIDRO (1984): *La droga y vuestros hijos*. Ediciones de Bolsillo Mensajero. Bilbao. (pp. 14-15).

COMITÉ DE EXPERTOS DE LA OMS, 1970: *Informe Técnico nº 460*. Organización Mundial de la Salud.

FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (1997): *Métodos Científicos para la investigación de intervenciones preventivas*. Monografías de Investigación. Madrid (p. 11).

GOLDSTEIN, P.H. y HUNT, D.E. (1984): *Health consequences of drug use*. Final report to the Carter Center of Emory University. Atlanta.

HAWKINS, J.D. (1992): Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood. Implications for substance abuse prevention. *Psychol. Bull.* 112, 1 (pp. 60-105).

IBÁÑEZ, P. (1983): *La Droga: razones de su consumo por la juventud*. Edit. Mezquita. Madrid.

IBÁÑEZ, P. y SENRA, M. (1999): Aspectos psicosanitarios y perspectivas de futuro del drogodependiente, *Revista de Ciencias de la Educación* nº 176 octubre-diciembre 1998.

KRAMER, J.F. (1975): *Manual sobre dependencia de las drogas*. Organización Mundial de la Salud. Ginebra (PP. 45, 46, 72, 85).

REPETTO, E. y SENRA, Mª P. (1997): Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, nº 1, pp. 31-42.

SENRA, Mª P. (1993): *Análisis de algunos factores socioeducativos en relación con el consumo de alcohol en la adolescencia*. Tesis inédita. UNED.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 89-106

DEPRESIÓN INFANTIL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CASOS Y CONTROLES

Lidia Cabrera Pérez y Ana Beatriz Jiménez Llanos
Universidad de La Laguna

RESUMEN

El rendimiento escolar ha sido una variable frecuentemente asociada a la depresión en la infancia. Sin embargo, aún existe mucha incertidumbre en torno a esta relación. Al respecto, e independientemente de que los estados depresivos afecten al rendimiento, creemos que junto a las bajas notas y los reiterados fracasos escolares se van elaborando hábitos comportamentales, que pueden predisponer a la aparición de estilos cognitivos depresógenos. Por ello decidimos hacer un estudio comparativo con dos grupos diferenciados: uno con presencia de síndrome depresivo y otro sin el, con el objetivo de intentar esclarecer algunos aspectos relacionados con el binomio depresión-rendimiento, y aislar factores de riesgo cara a la prevención futura. Las variables estudiadas fueron: depresión, rendimiento académico, agrado hacia el centro escolar, inteligencia, inhibición social y personalidad.

ABSTRACT

The achievement in schools have been a variable great influence to the childhood depression. But still exit many doobts about this relationship. If maybe the influence to the notes of the depression isn't big live this, on the other side we belive that children's behavement is formed buy their opinions, that it must be like this, because they get used to this experience, to this way

E-mail: dcabrera@ull.es

of thinking. That's why we decided to make comparative studys with two diferent groups: one groups with depressive syndroms and the other groups without depressions, for to see bether the relation between depression and achievement in schools, to seperate factorys of risk and to prevent it in the future. The variables studys will be: deepression, achievement academic, to get a positiv view of the school, intelligence, social shyness and personality.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se han iniciado los estudios en torno a la depresión infantil, el fracaso y/o el rendimiento escolar han sido variables frecuentemente relacionadas con dicho trastorno (Kaslow et al., 1984; Blechman et al., 1986; Feshbach y Feshbach, 1987; Nissen, 1989; Doménech y Polaino-Lorente, 1990; Shafii and Shafii, 1995; etc.). Desde los distintos enfoques conceptuales se contempla el rendimiento académico como un elemento constante en el cuadro depresivo infantil: todas las categorías diagnósticas y los instrumentos de evaluación que se conocen lo incluyen como una dimensión constante a tener en cuenta en el diagnóstico; al amparo de la concepción de la depresión infantil «enmascarada», se consideraba al fracaso escolar como el síntoma más representativo tras el cual el niño/a ocultaba su depresión (Toolan, 1962; Glaser, 1967; Cytryn y McKnew, 1974; Tisher, 1987); desde concepciones más cognitivas se alude a problemas de concentración y enlentecimiento del pensamiento como síntomas relacionados a la aparición del síndrome.

Por otro lado, en casi todas las investigaciones que se ha tratado de estudiar la relación entre síntomas depresivos y rendimiento académico se han encontrado relaciones significativas entre ambas variables (Nissen, 1989; Frias et al., 1990; Polaino-Lorente y García Villamisar, 1993).

Estas alusiones, sin embargo, resultan aún muy débiles por la escasez de estudios específicos realizados en torno al esclarecimiento del binomio rendimiento escolar-síndrome depresivo, y por la diversidad de argumentos respecto a si el fracaso o bajo rendimiento escolar constituye el origen de la depresión, o si, por el contrario, es una consecuencia o manifestación de ésta. Lo más frecuente es contemplar el bajo rendimiento académico como parte del cuadro sintomatológico depresivo infantil. Pero, la experiencia clínica nos ha permitido comprobar que niños/as remitidos a consulta acuñados con fracaso escolar eran posteriormente diagnosticados como depresivos. De hecho, la mayoría de las investigaciones han encontrado un mayor porcentaje de síntomas depresivos entre el alumnado que suspende (Cfr. Stevenson y Romney, 1994). Nissen (1989), además, ha observado que, tanto en los niños/as como en los adolescentes depresivos que constituyeron su muestra, la sintomatología depresiva disminuía de manera temporal durante las vacaciones escolares, por lo que se cree que, además de ser la depresión causa de fracasos escolares en la infancia, los niños y niñas con fracaso escolar son más propensos a padecer depresión (Chen et al., 1995).

Esta relación, aunque está avalada muy débilmente a nivel científico, se percibe con cierta normalidad al ser la escuela el lugar donde transcurre gran parte de la vida en la infancia. Es por ello por lo que encontramos, frecuentemente, demandas de

estudios más exhaustivos al respecto, como Párraga (1990:219) que señala que «resulta urgente esclarecer las posibles relaciones entre la depresión y el ámbito escolar, puesto que aquélla puede afectar de forma importante a factores asociados al aprendizaje, como el rendimiento escolar, el comportamiento en el aula, la interacción con otros compañeros y con el profesorado, etc.».

Psicosocialmente, la escuela y los estudios son factores frecuentemente estresantes para la vida del niño/a, tanto por las expectativas sociales y familiares que se forjan en torno a las notas sobre el rendimiento, como por las excesivas demandas escolares.

Las notas escolares son el elemento por el que el niño/a es más valorado: es estimado socialmente, admirado por sus compañeros/as y premiado por el profesorado y la familia. Al contrario, el alumnado que suspende es rechazado, ridiculizado y muchas veces castigado. Estas circunstancias otorgan al niño/a una excesiva responsabilidad, acompañada generalmente de estados estresantes, posibles generadores de depresión.

En el ámbito escolar, el niño/a que fracasa reiteradamente se automargina, descendiendo con ello su autoestima y el nivel de sus aspiraciones, evita reunirse con chicos/as que tienen mejores calificaciones, inhibiendo con ello su comportamiento social, etc. Todo ello supone un debilitamiento en su motivación y un fuerte desvalimiento frente a las situaciones. En consecuencia, lo que inicialmente es un fracaso ocasional, transitorio, puede mutarse en un hábito comportamental, que moldea y configura la aparición de un estilo cognitivo depresógeno. Los resultados de las investigaciones hechas avalan dicha hipótesis. Por ejemplo, en un estudio realizado por Bauersfeld (1972) con una muestra de niños y niñas con fracaso escolar se encontró que el 13% padecía depresión, tasa que se eleva al 58% en el estudio de Weinberg et al. (1973) con niños y niñas que presentaban trastornos de aprendizaje y, al 62% en el de Brumback et al. (1980). En España, Doménech y Polaino-Lorente (1990) encuentran una mayor incidencia de depresión en los repetidores de curso (6'4%) que en los no repetidores (2'7%).

En torno al ámbito familiar, al ser las notas escolares la causa por la que los niños/as son más premiados/regañados, un descenso de éstas suele engendrar en ellos miedo a ser rechazados afectivamente por sus padres y a perder la aceptación y admiración que de ellos esperan y necesitan. Esta situación por si sola es ya suficientemente agobiante, pero además, suele suceder, que los que suspenden asocian cualquier problema familiar, como discusiones o separaciones, a su «mala» conducta y/o a sus malas notas, apareciendo entonces depresión por culpa. Por ello un niño/a que fracasa en las tareas escolares se sentirá responsable de las disputas familiares y de todo lo negativo que a su alrededor sucede.

Por otro lado, es frecuente encontrar en los programas escolares una inadaptación entre objetivos de instrucción y capacidades individuales, sobre todo cuando esos programas son aplicados a alumnos/as que no reúnen el perfil del alumno medio. Estas situaciones están más que identificadas por los expertos escolares como fuentes generadoras de fracasos, los que a su vez generan retraimiento, baja autoestima, desesperanza, convirtiendo poco a poco a los niños/as que las padecen en infelices y, muchas veces, deprimidos.

Estas situaciones son explicadas por Petti (1993) desde la óptica del modelo de «indefensión aprendida». Desde este modelo, los niños/as con incapacidades para el aprendizaje escolar no suelen obtener reforzamientos positivos, con lo que, «ante esa incapacidad e indefensión se convierten en particularmente vulnerables a la depresión» (Petti, 1993: 278). Por ello, Rourke (1988; Cfr. Frias et al., 1990) señala que, a pesar de que algunos niños y niñas con tales dificultades escolares manifiestan estabilidad emocional, existe la probabilidad de presentar un trastorno emocional con el paso del tiempo. Ante ello, nos surge el planteamiento de que, aunque los cuadros depresivos van modulando frecuentes historias de fracaso escolar, es posible que reiterados fracasos escolares vayan configurando a su vez cuadros depresivos en la infancia.

Concluimos, pues, que, independientemente de que los estados depresivos afecten al rendimiento académico, junto a las bajas notas y los reiterados fracasos escolares, con toda probabilidad, se van elaborando síndromes depresivos en los niños/as. En consecuencia lo que inicialmente puede ser un fracaso ocasional, puede convertirse en un hábito comportamental que le predisponga a la aparición de un estilo cognitivo depresógeno (Polaino-Lorente, 1988).

2. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En base a los planteamientos expuestos en el punto anterior, decidimos emprender una investigación que nos permitiera esclarecer algunos aspectos respecto a la relación depresión infantil/rendimiento académico. A pesar de que la relación entre ambas variables se puede establecer bidireccionalmente, con este estudio pretendemos comprobar en qué medida el fracaso académico influye en la aparición de cuadros depresivos, a la vez que detectar otros factores de riesgo cara a la futura prevención de la depresión.

Los objetivos generales que nos planteamos fueron los siguientes:

1. Observar en qué se diferencian los niños y niñas con síndrome depresivo de los que no presentan este síndrome.
2. Describir en qué términos se establece la relación depresión infantil/rendimiento académico, es decir, ¿es el fracaso académico causa de los cuadros depresivos en la infancia?

A la luz de los resultados obtenidos en otras investigaciones (Bernstein et al., 1990; Beer, 1991; Mestre, 1992; Polaino-Lorente y García Villamisar, 1993; Rutter, 1995; entre otros), con igual objeto de estudio, se procedió al planteamiento de las siguientes hipótesis de trabajo:

1. En los niños/as con síndrome depresivo se observan porcentajes más elevados de suspensos que en los no depresivos.
2. El grupo con síndrome depresivo siente mayor desagrado (menos agrado) hacia el centro escolar, es más rígido en el estudio, más inhibido socialmente, más dogmático y elitistas, y presenta más características de neuroticismo que el grupo sin síndrome depresivo.

3. El grupo sin síndrome depresivo tiene más desarrolladas las habilidades intelectuales, es más extrovertido, presenta más características de líder y un autoconcepto más positivo que el grupo con síndrome depresivo.
4. El grupo con síndrome depresivo presenta un mayor número de síntomas depresivos relacionados con el bajo rendimiento escolar que el grupo sin síndrome depresivo.

3. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

La influencia del rendimiento en la aparición de cuadros depresivos, pretende ser establecida en términos de causa-efecto, por lo que también se tienen en cuenta otras variables cuya presencia puede ejercer influencia en la variable depresión; estas fueron: integración en el centro escolar, inhibición social, personalidad (rigidez en el estudio, neuroticismo, dogmatismo, extraversión, liderazgo), inteligencia y vivencia del fracaso académico.

Para ello se identificaron dos grupos independientes del mismo entorno escolar, uno con presencia de síndrome depresivo y otro sin síndrome depresivo, a partir de una valoración diagnóstica previa. Las características del estudio exigen que se cumpla la condición de «síndrome depresivo» para uno de los grupos, por lo que la relación o influencia, de haberse producido, ya se ha dado y, por tanto, no podemos establecer ninguna situación experimental. Por otro lado es inviable llevar a cabo situaciones experimentales en estudios de estas características (no podemos provocar fracaso académico en el alumnado para ver si se deprime a causa de ello). Por ello procedimos a partir del *Método Comparativo-Causal* que consiste en detectar factores que parecen hallarse asociados a ciertos hechos (Colás Bravo y Buendía, 1992).

Una vez identificados los grupos, se procedió a administrar los instrumentos seleccionados, fuera del aula. Antes de pedir la colaboración a los participantes, se advirtió públicamente, en el aula, que éstos habían sido elegidos al azar, para evitar con ello cualquier interpretación perjudicial.

4. MÉTODO

4.1. Sujetos

Las personas que formaron parte de la presente investigación fueron seleccionadas a partir de un estudio epidemiológico anterior (Cabrera, 1995). Para ello se tomaron las situadas en los dos extremos de la distribución en las medidas de *screening* de depresión utilizadas (*Children Depression Inventory, CDI. Kovacs, 1983 y Test Experimental de Depresión Infantil, TED. Cabrera y García, 1994*), más las valoraciones del profesorado y compañeros de curso.

La muestra quedó constituida por 58 niños/as con presencia de sintomatología depresiva y 61 niños/as que no presentaban síndrome depresivo, de 9 a 12 años de edad. Todos estaban escolarizados entre los niveles de 4º, 5º y 6º de EGB de la isla de Lanzarote (Canarias).

4.2. Características de la muestra

4.2.1. Edad

Como puede verse en la tabla siguiente[1] (Tabla 1), la proporción de sujetos con síndrome depresivo se incrementa muy levemente con la edad, excepto en los 12 años, donde se produce un importante descenso. Esta distribución, excepto el grupo de 12 años, se corresponde con la población de la que se extrajo que fue: 7% de 9 años, 7% de 10 años, 9% de 11 años y 3% de 12 años (Cabrera, 1995). Se deduce, por tanto, que no hay una diferenciación, respecto a la edad, en la presencia de sintomatología depresiva.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVO Y SIN SÍNDROME DEPRESIVO EN FUNCIÓN DE LA EDAD

	9 AÑOS	10 AÑOS	11 AÑOS	12 AÑOS	TOTAL
CON SÍNDROME DEPRESIVO	14 (25%)	18 (32%)	22 (37%)	4 (6%)	58
SIN SÍNDROME DEPRESIVO	16 (26%)	16 (26%)	21 (34%)	8 (14%)	61

4.2.2. Género

La distribución de la muestra en torno a esta variable, al contrario de lo que ocurre en la población de la que se extrajo (53% de niños y 47% de niñas), nos muestra una mayor proporción de niñas en ambos grupos (Tabla 2). Estos datos nos indican, aunque con poca diferencia, mayor presencia de sintomatología depresiva en las niñas que en los niños, pero como el porcentaje de niñas es también mayor en el grupo sin síndrome depresivo no podemos ofrecer conclusiones significativas al respecto.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS CON ". DEPRESIVO Y SIN ". DEPRESIVO EN FUNCIÓN DEL SEXO

	NIÑOS	NIÑAS
CON SÍNDROME DEPRESIVO	28 (48%)	30 (52%)
SIN SÍNDROME DEPRESIVO	26 (43%)	35 (57%)

1 En todas las tablas se muestra el número real de casos y el porcentaje que esas unidades representan.

4.2.3. Ubicación de los centros escolares

La distribución de los sujetos en ambos grupos en función de esta variable muestra, en general, un mayor porcentaje de sujetos tanto con síndrome depresivo como sin síndrome depresivo en las zonas rural y urbana (Tabla 3), circunstancia que se produce por el mayor número de ambos grupos en la muestra original.

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVO Y SIN SÍNDROME DEPRESIVO EN FUNCIÓN DE LA SITUACIÓN GEOGRÁFICA

	RURAL	URBANA	TURÍSTICA	MIXTA
CON SÍNDROME DEPRESIVO	24 (41%)	25 (43%)	5 (9%)	4 (7%)
SIN SÍNDROME DEPRESIVO	22 (36%)	21 (34%)	9 (15%)	9 (15%)

Sin embargo, al comparar el peso relativo de cada proporción a partir de esta, se observa como el porcentaje de sujetos con puntuaciones altas en depresión es mayor en el estrato rural que en los otros tres, y destaca por su bajo porcentaje el de carácter mixto (zona rural, 9%, zona urbana, 6%, zona turística, 7% y zona mixta, 3%). En cuanto a las proporciones referidas al grupo de puntuaciones bajas, cabe destacar los estratos mixto y turístico por sus altas proporciones y el urbano por lo contrario (zona rural, 8%, zona urbana, 5%, zona turística, 13% y zona mixta, 11%).

4.2.4. Tipo de centro

La mayoría de los niños/as de la muestra pertenecen a colegios públicos, en ambos grupos, circunstancia que se explica por el porcentaje de este tipo de colegios en la población de referencia. Pero, al comparar los grupos de puntuaciones altas y bajas en depresión en los tres tipos de colegio, se observan claras diferencias entre los públicos y el resto (Tabla 4). Mientras en el primero la proporción de sujetos con puntuaciones altas en depresión es ligeramente superior que la de los sujetos con puntuaciones bajas, en los colegios privados y religiosos esta tendencia se invierte y aparecen más niños/as con puntuaciones bajas que con altas.

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVO Y SIN SÍNDROME DEPRESIVO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE COLEGIO

	C. PÚBLICO	C. PRIVADO	C. RELIGIOSO
CON SÍNDROME DEPRESIVO	46 (79%)	5 (9%)	7 (12%)
SIN SÍNDROME DEPRESIVO	43 (70%)	9 (15%)	9 (15%)

Respecto a la población de referencia, la proporción de niños/as con puntuaciones altas en depresión es exactamente igual en los tres tipos de colegio (C. Público, 7%, C. Privado, 7% y C. Religioso, 7%) mientras que es en torno a los colegios privados donde aparece un mayor porcentaje de puntuaciones bajas (C. Público, 7%, C. Privado, 13% y C. Religioso, 9%). Las diferencias halladas son tan poco relevantes que no atribuimos ningún peso a esta variable en su posible relación con sintomatología depresiva.

4.2.5. Curso escolar

Los resultados de esta distribución muestran un mayor porcentaje de niños/as con síndrome depresivo en quinto (Tabla 5). Estos resultados podrían estar relacionados con el hecho de que es en este curso donde se concentra un mayor número de repetidores y esto avalaría la hipótesis de que el fracaso escolar genera depresión en la infancia.

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS CON ". DEPRESIVO Y SIN ". DEPRESIVO EN FUNCIÓN DEL CURSO ACADÉMICO

	4º EGB	5º EGB	6º EGB
CON SÍNDROME DEPRESIVO	19 (33%)	26 (45%)	13 (22%)
SIN SÍNDROME DEPRESIVO	21 (34%)	23 (38%)	17 (28%)

Analizando estos datos, nuevamente, desde la perspectiva de la población de referencia, los resultados obtenidos siguen mostrando una ligera mayoría de sujetos con síndrome depresivo en quinto curso (4º curso 7%, 5º curso 8% y 6º curso 5%) y el porcentaje más bajo en sexto curso.

4.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

a) *Cuestionario de agrado-desagrado y adecuación en la percepción y la actitud hacia el centro escolar (ADACE). García Medina (1990).* Este cuestionario trata de predecir el rendimiento a través de la percepción que el alumnado tiene del contexto escolar y, en consecuencia, las actitudes que se generan hacia él (García Medina, 1990). Su justificación teórica se basa en la idea de que el fracaso escolar genera una personalidad patológica, y una tendencia a percibir negativamente todos los aspectos relacionados con el aprendizaje. Está compuesto por dos factores: agrado y desagrado hacia el centro escolar. En el primero se evalúan sentimientos tales como, que pueden dar sus propias opiniones, preocupación por parte del profesorado, etc. En el segundo, en cambio, se valoran sentimientos negati-

vos hacia el centro escolar como, disgusto con el colegio y el profesorado, indisciplina del alumnado, apatía por el estudio, etc. La fiabilidad, obtenida a través del coeficiente de correlación «r» test-retest es de .82. Los distintos tipos de validez analizadas por su autor muestran que se puede considerar una prueba aceptable desde el punto de vista psicométrico (García Medina, 1990).

b) *Cuestionario de Extroversión, Neuroticismo y Rigidez (ENR) Pelechano, V. (Paper).* Este cuestionario pretende valorar determinadas características de personalidad relacionadas con el buen funcionamiento escolar. Presenta una estructura multifactorial compuesta por cuatro factores: rigidez en el estudio, neuroticismo, élite y dogmatismo, y extroversión y liderazgo. Su autor ha validado cada uno de los factores en pruebas independientes, a las que se le atribuyen buenas propiedades psicométricas.

c) *Batería Psicopedagógica EOS. Test de inteligencia general: Test G-4 EOS, Test G-5 EOS y Test G-6 EOS, de Díaz Langa (1977).* Es una batería adaptada a los niveles educativos de los niños/as de la muestra. En la cumplimentación se deben utilizar procesos lógicos para llegar a contestaciones correctas, y los condicionamientos culturales se dan en una ínfima medida. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en ocasiones distintas, y a través de la prueba de dos mitades, han sido de .82 y .78 para el G-4, de .83 y .87 para el G-5 y, .74 y .76 para el G-6.

d) *Cuestionario de inhibición social (I.S.). García Medina, P. (Paper).* Compuesto por dos factores: inhibición social y autoconcepto negativo, ambos referidos al ámbito de las relaciones sociales. En torno al primero se agrupan ítems asociados a la inhibición social como aislado de los compañeros, preferencias por estar solo, problemas para hablar con la gente, etc. En torno al segundo, ítems referidos a baja autoestima como sentimiento de ser rechazado por los demás, vergüenza del aspecto físico, incapacidad de resolver problemas sin ayuda, etc. El índice de fiabilidad que presenta a partir del cálculo del alpha de Crombach es de .71.

e) *Cuestionario de densidad sintomática en la depresión infantil-juvenil (DSDI o ASDI) de Cobo (1992).* Este cuestionario está inspirado en el Cuestionario de Depresión para niños (CDS) de Lang y Tisher (1978). Mide 82 síntomas depresivos en niños los cuales se distribuyen en siete áreas distintas: estado de ánimo, relacional, autovaloración, sentimientos de culpa, corporalidad, muerte y rendimiento escolar. Para el presente estudio se analizó solamente el factor referido al ámbito escolar.

f) *Informe del profesorado sobre el rendimiento.* Este se obtuvo a partir de una entrevista semiestructurada en la que el profesorado hizo una valoración sobre el rendimiento del alumnado en cada una de las áreas de interés; éstas fueron: lenguaje, matemáticas y sociales.

5. RESULTADOS

5.1. Datos marginales

Presentamos en este apartado, las distribuciones de frecuencias de ambos grupos en la variable rendimiento académico, al ser la variable objeto de estudio que más

interesa en relación al síndrome depresivo. Esta variable hace referencia a las notas obtenidas, según informe cualitativo del profesorado, en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y sociales. El análisis comparativo lo haremos, por tanto, a partir de cada una de ellas y de manera independiente, para ambos grupos.

Los datos obtenidos (Tabla 6) muestran claramente una mayor proporción de aprobados en el grupo no depresivo y de suspensos en el grupo depresivo, dándose por igual en las tres asignaturas analizadas.

TABLA 6
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVO Y SIN SÍNDROME DEPRESIVO EN FUNCIÓN DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES

	LENGUAJE		MATEMÁTICAS		SOCIALES	
	Depresivo	No Depres.	Depresivo	No Depres	Depresivo	No Depres.
APROBADOS	40 (69%)	50 (82%)	34 (59%)	48 (79%)	43 (74%)	51 (84%)
SUSPENSOS	18 (31%)	11 (18%)	24 (41%)	13 (21%)	15 (26%)	10 (16%)
TOTAL	58 (100%)	61 (100%)	58 (100%)	61 (100%)	58 (100%)	61 (100%)

Hechas las comparaciones a partir de los porcentajes correspondientes a la población de referencia, encontramos los mismos resultados: la proporción de niños y niñas con puntuaciones bajas en depresión, es casi el doble entre los que aprueban que entre los que suspenden cualquiera de las asignaturas analizadas (Cabrera, 1995). Estos resultados, aunque no nos informan sobre relaciones estadísticamente significativas, muestran una clara diferencia entre ambos grupos respecto al rendimiento, con lo que avalan parcialmente la hipótesis de que el bajo rendimiento académico modula cuadros de depresión infantil.

5.2. Relación entre las distintas variables y depresión infantil en ambos grupos: con síndrome depresivo y sin síndrome depresivo

Para el análisis de la relación entre depresión y las distintas variables se utilizaron los estadísticos t-test y el índice de correlación de Pearson.

5.2.1. Relación entre depresión infantil y distintos factores de personalidad

Los resultados obtenidos tras el análisis estadístico, tanto con la prueba de t-test como con la correlación de Pearson (tabla 7), muestran que el grupo con síndrome depresivo presenta mayor número de síntomas relacionados con neuroticismo y rigidez en el estudio que los no depresivos; en el caso de extroversión y liderazgo ocurre lo contrario. En cuanto al dogmatismo y elite, no se dan diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los niños depresivos y no depresivos, ni relación con el índice de correlación de Pearson.

TABLA 7
DIFERENCIA DE MEDIAS EN LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE PERSONALIDAD ENTRE SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVO Y SIN SÍNDROME DEPRESIVO

Nombre del Factor	Punt. Media No Depres.	Punt. Media Depresivos	Varianzas	Valor t	Probabilidad 2 colas	Índice de Correlación
Rigidez estudio ENRF1	**05.0492**	**07.0517**	**Iguales**	**-03.95**	**.000**	.4282**
Neuroticismo ENRF2	**04.0328**	**10.1207**	**Iguales**	**-11.35**	**.000**	.7070**
Elite y dogmatis. ENRF3	11.0820	11.4828	Iguales	-00.94	.350	.0688
Extr. y Lideraz. ENRF4	**06.1803**	**04.6552**	**Iguales**	**05.30**	**.000**	-.4610**

5.2.2. Relación entre depresión infantil y agrado y desagrado hacia el centro escolar

Los resultados obtenidos (ver tabla 8), prueban la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos, tanto en agrado como en desagrado hacia el centro escolar. Los niños/as sin síndrome depresivo presentan una puntuación media en *agrado hacia el centro escolar* significativamente mayor que los depresivos y, como era de esperar, ocurre lo contrario con la variable *desagrado hacia el centro escolar.*

Mediante la Correlación de Pearson, los resultados presentan una correlación significativa entre la variable depresión y las otras dos variables correspondientes a sendos factores de agrado y desagrado hacia el centro escolar.

TABLA 8
DIFERENCIAS DE MEDIAS EN AGRADO/DESAGRADO HACIA EL CENTRO ESCOLAR ENTRE LOS SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVO Y SIN SÍNDROME DEPRESIVO

Nombre del Factor	Punt. Media No Depres.	Punt. Media Depresivos	Varianzas	Valor T	Probabilidad 2 colas	Índice de Correlación
Agrado Cent. Esc.	22.2459	16.3621	Iguales	04.95	.000	-.4797**
Desag. Cent. Esc.	09.8852	12.7586	Iguales	-02.86	.005	.3508**

5.2.3. Relación entre depresión infantil e inteligencia y rendimiento académico

En este apartado mostramos los resultados de dos variables, inteligencia y rendimiento académico. Como puede verse en la tabla 9, los niños y niñas sin síndrome depresivo obtienen unas puntuaciones medias en el percentil de inteligencia y en la variable rendimiento significativamente mayores que los depresivos, lo que avala las diferencias entre ambos grupos.

Posteriormente, como en los casos anteriores, se procedió a hallar el índice de Correlación de Pearson entre ambas variables. Los resultados (ver tabla 9) reafirman los anteriores resultados y, efectivamente, vemos como el grupo con puntuaciones

altas en depresión tiende a obtener puntuaciones bajas en inteligencia y rendimiento académico, si bien en este último caso la probabilidad del estadístico es superior a .05, con lo que sirve como criterio de tendencia. En definitiva, el grupo con síndrome depresivo muestra puntuaciones menores en rendimiento académico y la prueba de inteligencia.

TABLA 9
PUNTUACIONES MEDIAS ENTRE AMBOS GRUPOS EN RENDIMIENTO Y LA MEDIDA DE INTELIGENCIA

Nombre del Factor	Punt. Media No Depres.	Punt. Media Depresivos	Varianzas	Valor t	Probabilidad 2 colas	Índice de Correlación
Inteligencia	55.0984	34.4340	Iguales	3.95	.000	-.2808*
Rendimiento[2]	5.0852	4.0345	iguales	2.11	.027	-.1364

5.2.4. Relación entre depresión e inhibición social y bajo autoconcepto

Después de analizar los datos obtenidos a partir de t-test y del índice de correlación de Pearson comprobamos que los niños y niñas con síndrome depresivo presentan una mayor inhibición y más bajo autoconcepto que los no depresivos (ver tabla 10). Es decir, las puntuaciones medias obtenidas en ambos factores son significativamente mayores en el caso de los depresivos que en el de los no depresivos. Ello nos permite concluir que los niños/as con puntuaciones altas en depresión presentan mayor nivel de inhibición social y peor autoconcepto que los no depresivos.

TABLA 10
DIFERENCIA DE MEDIAS EN INHIBICIÓN SOCIAL Y AUTOCONCEPTO ENTRE SUJETOS CON SÍNDROME DEPRESIVOS Y SIN SÍNDROME DEPRESIVOS

Nombre del Factor	Punt. Media No Depres.	Punt. Media Depresivos	Varianzas	Valor T	Probabilidad 2 colas	Índice de Correlación
Inhib. Social I	6.9836	12.1724	Distintas	-7.39	.000	.7271**
Inhib. Social II	2.1639	4.5000	Distintas	-5.70	.000	.4411**

5.2.5. Relación entre depresión y densidad sintomática depresiva referida a la escolaridad

Con el fin de corroborar la presumible relación entre sintomatología depresiva general y síntomas referidos a la escolaridad, se llevó a cabo un análisis estadístico de correlación entre la medida de depresión general y los síntomas específicos del área

2 El rendimiento ha sido recodificado a partir de las tres variables referidas a las calificaciones escolares (lenguaje, matemáticas y sociales) con un rango de 0 a 6.

escolar (ej. concentración en clase, desánimo ante los suspensos, etc.) obtenidos a partir del cuestionario de sintomatología depresiva. Los resultados obtenidos mostraron una relación altamente significativa (p=.001) y con un índice de correlación de .7026**.

Al ser los resultados significativos se procedió, en un segundo análisis, a comprobar si se daban diferencias significativas en cuanto a la presencia de los síntomas analizados entre ambos grupos extremos (tabla 11). Para ello utilizamos la prueba estadística t-test, obteniéndose, de nuevo, resultados altamente significativos. Estos muestran claramente como los niños y niñas con puntuaciones altas en depresión, presentan un número significativamente mayor de síntomas referidos al área escolar que el grupo con puntuaciones bajas en depresión.

TABLA 11
DIFERENCIA DE MEDIAS EN SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA REFERIDA A LA ESCOLARIDAD ENTRE LOS GRUPOS CON PUNTUACIONES ALTAS Y BAJAS EN DEPRESIÓN

Nombre del Factor	Punt. Media No Depres.	Punt. Media Depresivos	Varianzas	Valor T	Probabilidad 2 colas
Escolaridad	0.4000	01.9245	Distintas	-09.83	.000

5.2.6. Análisis de regresión múltiple, a partir de las distintas variables y depresión infantil

Como hemos podido apreciar en los resultados anteriores, la mayoría de las variables correlacionan con la medida depresión de manera altamente significativa. Aunque caben dos excepciones muy importantes para nuestro estudio. Estas se refieren a las variables *inteligencia* y *rendimiento*, en las que se aprecia una falta de significatividad generalizada, sólo apuntando los resultados hacia una relación inversa. Es decir, esta relación sólo muestra una tendencia hacia la idea de que los niños y niñas depresivos presentan menos competencias cognitivas que los no depresivos y, si esto fuera así, el rendimiento también tendría que ser deficitario, tanto por su falta de inteligencia como por su situación depresiva y, sin embargo, los resultados obtenidos no dicen esto, sino que entre depresión y rendimiento no hay relación significativa y sólo apunta el resultado (-.1364) a una relación inversa.

Por ello, como complemento a estos análisis, nos pareció conveniente realizar otro nuevo análisis entre *depresión*, como variable criterio, y todas las demás variables analizadas hasta este momento, como predictoras. Procedimos, por tanto, a realizar un análisis de regresión múltiple polietápico (método *stepwise*). Los resultados obtenidos señalan que el 72% de la varianza del CDI (cuestionario de depresión) (p=.0000) viene explicada por cuatro de los factores y/o variables anteriores: se inicia con el 48 por ciento a partir de la variable *neuroticismo (ENF2)*, aumenta al 57 por ciento con la incorporación de la variable *inhibición social (ISF1)*, se incrementa hasta el 61 por ciento

con la variable de *extroversión y liderazgo* (ENF4) y culmina con un 72.5 por ciento, a causa de la variable *agrado hacia el centro escolar (ACEF1).*

La ecuación de regresión resultante, a partir del análisis anterior, y teniendo en cuenta las constantes (β) obtenidas, sería la siguiente:

$$CD = 7.21 + 1.01*ENF2 + .67*ISF1 - 1.04*ENF4 - .19*ACEF1$$

Por tanto, las cuatro variables predictoras anteriores, que conforman la ecuación de regresión, deberían tenerse en cuenta en el alumnado, ya que sus valores van a determinar, siempre según nuestros datos, un 72 por ciento de la varianza de la depresión infantil.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este estudio hemos querido indagar sobre algunas dimensiones, propuestas por los especialistas en psicopatología, inherentes a la depresión en la infancia. Entre ellas se le ha dado especial relevancia al rendimiento académico como principal factor de riesgo.

Si bien encontramos muchas propuestas teóricas sobre la presumible influencia de este tipo de variables en la aparición de depresión en la infancia, desconocemos en la actualidad estudios específicos similares al nuestro, circunstancia que nos impide hacer un análisis comparativo de resultados. Por tanto nos limitaremos a comentar los datos obtenidos a la luz de los supuestos teóricos propuestos por los autores y a exponer una síntesis de las conclusiones.

En torno a la edad, no se observan diferencias en las distribuciones de ambos grupos. Destacamos, sin embargo, un menor porcentaje de niños y niñas sin síndrome depresivo en el grupo de edad de 12 años. En cambio, en el grupo con síndrome depresivo observamos un ligero ascenso en el grupo de 11 años, circunstancia que consideramos producto del azar, por lo que concluimos que en torno a esta etapa (9 a 12 años), y en contra de lo que sugieren algunos autores (Kashani y Carlson, 1987; Bescós e Hidalgo, 1988), el incremento de edad no se contempla como factor de riesgo para el síndrome depresivo.

El curso escolar es una variable muy relacionada con la edad, de ahí que las conclusiones sean similares en ambas variables. En cambio, los porcentajes de no depresivos van disminuyendo a medida que se aumenta de curso, observándose los mayores en cuarto y los menores en sexto. Es probable que las exigencias escolares, que se van incrementando a medida que el niño avanza en curso, hagan que éste se muestre más preocupado y tenso, y por ello se presente menos alegre que en cursos inferiores.

Respecto al género, se aprecia un mayor porcentaje, en ambos grupos, de niñas que de niños. Estas conclusiones coinciden con las de otras investigaciones (Canals et al., 1992), sin embargo, al ser tan leve la diferencia, nosotros no consideramos el género como factor de riesgo de depresión en la infancia.

La zona de residencia ha sido una variable poco contemplada por los autores, excepto en algunos estudios recientes que sí la han tenido en cuenta, sin encontrar conclusiones relevantes (Doménech y Polaino-Lorente, 1990; Polaino-Lorente y García

Villamisar, 1993). En nuestro estudio se contemplan mayores porcentajes de niños/as con síndrome depresivo en las zonas rurales y turísticas que en las zonas urbana y mixta. Sin embargo, el mayor porcentaje de no deprimidos se registra en torno a las zonas turística y mixta. Al respecto, consideramos que han sido los niños y niñas de las zonas rurales, por la transformación cultural tan rápida producida últimamente en la isla, los que mayor impacto cultural han recibido tras la influencia del turismo, y todo el cambio económico y social que en torno a él se ha generado. Ese impacto podría ser un factor más, determinante del síndrome depresivo.

En torno al tipo de colegio, no se observan diferencias entre los porcentajes del grupo con síndrome depresivo, aunque si se contemplan valores significativamente mayores de no depresivos en los colegios privados frente a los públicos, en los que se registran los porcentajes más bajos.

El rendimiento académico, tal y como han puesto de manifiesto los autores (Bauersfeld, 1972; Nissen, 1989; Frías et al., 1990; etc.), se observa como una variable vinculante a la depresión en la infancia. El porcentaje de suspensos, en las tres asignaturas contempladas, es mayor en el grupo depresivo que en el no depresivo, aunque estas diferencias son poco significativas.

Las variables de personalidad estudiadas reflejan: mayor rigidez en el estudio y mayor neuroticismo en el grupo con síndrome depresivo que en los no depresivos. En cambio, no se observan diferencias significativas entre ambos grupos en torno a la variable élite y dogmatismo, y sí una mayor extroversión y liderazgo en los no depresivos que en los depresivos.

En torno al agrado hacia el centro escolar se aprecia un mayor índice de agrado hacia el colegio en el grupo de niños/as sin síndrome depresivo.

El desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas, sí ha sido una variable contemplada en los estudios realizados en torno a la depresión en la infancia. Los autores atribuyen un debilitamiento de habilidades cognitivas e intelectuales parejo a la emergencia de cuadros depresivos (Beck, 1983; Kaslow, 1985; Beer, 1991). Por otro lado, sugieren que los niños/as con niveles intelectuales bajos suelen presentar pobreza de afecto, dificultades para establecer relaciones sociales y timidez, características que refuerzan el síndrome depresivo. Beer (1991), realiza un estudio sobre la prevalencia de síndrome depresivo en niños superdotados, y encuentra que, estos presentan puntuaciones bajas en la medida depresión caracterizándose por, poca rigidez mental, habilidades para pensar positivamente y resistencia emocional, rasgos que les preservan de la depresión. Nuestros datos confirman dichas hipótesis, parcialmente, al encontrar puntuaciones más bajas, en la medida de inteligencia, en los deprimidos que en los no deprimidos. Pero, al ser tan débil la relación, concluimos que no es que los niños depresivos sean menos inteligentes sino que la depresión deteriora o anula las funciones intelectuales, connotación que sólo es perceptible al paso del tiempo, la vez que, es probable que los niños y niñas muy inteligentes tengan menos riesgo de padecer depresión.

La inhibición social y el autoconcepto negativo se presentan como variables bastante relacionadas con la depresión, al observase valores en torno a esta relación bastante significativos estadísticamente.

Finalmente, a pesar de que se encuentran relaciones entre el bajo rendimiento y la presencia de sintomatología depresiva, éste no se contempla como variable explicativa de la depresión, en contra de nuestra hipótesis de partida. Las variables más determinantes de depresión en la infancia, según el presente estudio son: el neuroticismo, la inhibición social, la extroversión y liderazgo y el agrado hacia el centro escolar.

A pesar de que el bajo rendimiento no se muestra como una variable predictora, probablemente por el rango tan corto con el que la presentamos, sí se contempla una variable escolar importante, el agrado hacia el centro escolar. Ello nos hace suponer que cuando el alumnado no se siente a gusto en el centro escolar es probable que tienda a deprimirse, con lo que también es muy probable que tienda a suspender, y esto solo se nota a lo largo del tiempo. Por otro lado, al observar claramente un mayor porcentaje de suspensos entre el grupo con síndrome depresivo, podemos concluir que la escuela y/o la integración escolar, en general, puede ser un factor de alto riesgo en el padecimiento de depresiones en la infancia.

En general, podemos concluir que los niños y niñas con síndrome depresivo se caracterizan por: presentar más síntomas de neuroticismo y rigidez en el estudio, ser menos extrovertidos y menos líderes, ser más inhibidos, tener menos habilidades intelectuales, tienen más probabilidades de suspender y presentan mayores sentimientos de desagrado hacia el centro escolar.

Aunque bien la influencia del bajo rendimiento en la modulación de cuadros depresivos no resultó ser tan relevante en este estudio, una reflexión de conjunto nos permitió considerar que sí la escuela (relaciones, roles, expectativas... que se generan en ella) es un factor determinante. Por ello consideramos que podía ser más enriquecedor un estudio de casos en un período temporal amplio, y procedimos a la realización del mismo. Los resultados obtenidos (pendientes de publicación) nos permitieron observar como la conducta afectiva como el rendimiento escolar se modulan a partir de la confluencia de infinidad de variables correspondientes a diversos sistemas de los que el niño forma parte, por lo que el diagnóstico se puede hacer descontextualizado de esa realidad. Hecho el análisis desde esa totalidad pudimos comprobar la existencia de tal relación al contemplar en la mayoría de los niños con síntomas de depresión que no les gusta ir al colegio ni realizar las tareas escolares; tienen miedo a ser rechazados por sus padres y sus compañeros, si suspenden; tienen muy pocas expectativas de futuro, por considerarse malos estudiantes; tienen un autoconcepto más negativo; y sus maestros les atribuyen falta de interés, baja concentración y peores ejecuciones escolares, no producidas por falta de capacidades para ello.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUERSFELD, K.H. (1972). *Diagnosis and treatment of depressive conditions at a School psychiatric center*. Editado por Annell, A.L., Stockholm. Almquist and Wiksell.

BECK, A.T. (1983). Cognitive theraphy of depression: new perspectives. En: M.P. Clayton (ed.): *Depression*. New York. Raven Press.

BEER, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*. Nº 69, 1128-1130.

BERNSTEIN, G., SVINGEN, P., GARFINKEL, B. (1990). School phobia: Patterns of family functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Vol. 29, Nº 1, 24-30.

BESCÓS GARCÍA, S.E. HIDALGO, I. (1988). Depresión infantil: estudio de factores psicosociales y antecedentes familiares. *Actas Luso Españolas de Neurología y Psiquiatría*. Vol. 16, Nº 2. 83-89.

BLECHMAN, E.A., MCENROE, M.J., CARELLA, E.T. y AUDETTE, D.P. (1986). Childhood competence and depression. *Journal of Abnormal Psychology*. Nº 95, 223-227.

BRUMBACK, R.A.; JACKOWAY, M.K.; WEINBERG, W.A. (1980). Relation of intelligence to childhood depression in children referred to an educational diagnostic center. *Perceptual and motor skills*. Nº 50, 11-17.

CABRERA, L. (1995). *La depresión infantil en la población escolar de la isla de Lanzarote*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.

CABRERA, L. y GARCÍA, P. (1994). Alternativa al Children's Depression Inventory: procedimiento y metodología. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Nº 23.

CANALS, J. FERNÁNDEZ-BALLART, J. y MARTÍ-HENNEBERG, C. (1992). Epidemiología de la sintomatología depresiva en una población general de adolescentes: cuatro años de seguimiento. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*. V. 19, Nº 2, 73-81.

COBO, C. (1992). *La depresión infantil*. Madrid: Temas de hoy.

CHEN, X., BUBIN, K.H. y LI, B. (1995). Depressed mood in chinese children: Relation with school preformance and family. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 63, 938-947.

COLÁS BRAVO, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

CYTRYN, L. y MCKNEW, D.H. (1974). Factors influencing the changin clinical expression of the depressive process in children. *American Journal of Psychiatry*. Nº 131, 879-881.

DÍAZ LANGA, E. (1977). *Batería Psicopedagógica EOS: Test G-4 EOS, Test G-5 EOS y Test G-6 EOS*. Madrid: Ediciones de G-4, G-5 y G-6.

DOMENECH LLABERIA y POLAINO-LORENTE (1990). *Epidemiología de la depresión infantil*. Espaxs: Barcelona.

FESHBACH, N.D. & FESHBACH, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*. Nº 58, 1335-1347.

FRÍAS, D., MESTRE, V., DEL BARRIO, V. y GARCÍA-ROS, R. (1990). Déficits cognitivos depresivos y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*. Vol. 2, Nº 5. 61-80.

GARCÍA MEDINA, P. (1990). Cuestionario de agrado-desagrado y adecuación en la percepción y la actitud hacia el centro escolar (ADACE). *Análisis y modificación de conducta*. Vol. 16. Nº 18, 229-271.

GARCÍA MEDINA, P. (Paper). *Cuestionario de Inhibición Social*. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.

GLASSER, K. (1967). Masked depression in children and adolescents: psychodynamie observations. *American Journal of Psychotherapy*. Nº 21, 565-574.

KASHANI, J. y CARLSON, G. (1987). Seriously depressed preschoolers. *M. J. Psychiatry.* Vol. 144. Nº 3, 348-350.

KASLOW, N.J., REHM, L.P. Y SIEGEL, A.W. (1984). Social cognitive correlates of depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology.* Nº 12, 605-620.

KASLOW, N. and WAMBOLDT, F. (1985). Childhood depression: current perspectives and future directions. *Journal of Social and Clinical Psychology.* Vol. 3, Nº 4, 416-424.

KOVACS, M. (1983). *The children's Depression Inventory: a self-rated depression scale for school-aged youngster.* University of Pittsburgh School of Medicine. Documento no publicado.

LANG, M. y TISHER (1978). Children's Depression Scale. *Australian Council for Educational Research.* Victoria, Australia.

MESTRE ESCRIVÁ, V. (1992). *La depresión en población adolescente valenciana. Un estudio de seguimiento desde la infancia a la adolescencia.* Valencia: Consellería de Sanitat y Consum.

NISSEN, G. (1989). Prevención de la depresión infantil en la escuela. *Psicopatología.* Vol. 9, Nº 4, 171-176.

PÁRRAGA, J. (1990). Escuela y depresión infantil. En: Domenech y Polaino-Lorente (1990). *Epidemiología de la depresión infantil.* Espaxs: Barcelona.

PELECHANO, V. (Paper). *Cuestionario de Extroversión Neuroticismo y Rigidez.* Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.

PETTI, T. (1993). Depresión. En Ollendick, T. y Hersen, M. *Psicopatología infantil.* Barcelona: Martínez-Roca.

POLAINO-LORENTE, A. (1988). *Las depresiones infantiles.* Morata: Madrid.

POLAINO-LORENTE y GARCÍA VILLAMISAR (1993). La depresión infantil en Madrid. *Un estudio epidemiológico.* Editorial AC: Madrid.

ROURKE, B.P. (1988). Socioemotional disturbances of learning disabled children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* Nº 56, 801-810.

RUTTER, M. (1995). Relationship between mental disorders in childhood and adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica.* Nº 91, 73-85.

"HAFII, M. And "HAFII, S. (1995). *Depresión en niños y adolescentes.* Barcelona: Martínez Roca.

"TEVENSON, D.T. y TOMNEY, D.M. (1994). Depression in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities.* Nº 17, 579-582.

TISHER, M. (1987). El rechazo escolar: ¿un equivalente depresivo? En Cantwell, D. y Carlson, G. *Trastornos afectivos en la infancia y la adolescencia.* Barcelona: Martínez-Roca.

TOOLAN, J.M. (1962). Depression in children and adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry.* Nº 32, 404-414.

WEINBERG, W.A., RUTMAN, J., SULLIVAN, L., PENICK, E.C. y DIETZ, S.G. (1973). Depression in children referred to an educational diagnostic center: Diagnosis and Treatment. *Journal of Pediatrics.* Nº 83, 1065-1072.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 107-125

ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LOS INTERESES CURRICULARES DE LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Antonia López Martínez
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El estudio de los intereses curriculares de los alumnos es el tema que aquí presentamos, y diseñamos este trabajo con dos intenciones claras: una, conocer cuáles son los intereses de los alumnos hacia la escuela y currículo que en ella se imparte y, otra, conocer la relación entre esos intereses y una serie de variables personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales, así como su evolución a través de los niveles de 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria.

En cuanto al diseño propiamente dicho se caracteriza por encuadrarse dentro de una metodología no experimental o ex-post-facto, a través de la cual tratamos de explorar relaciones asociando grupos de variables y para ello la metodología de investigación elegida ha sido la descriptiva, y dentro de ella el proceso se realiza a través de un estudio longitudinal que se lleva a cabo con 938 alumnos de 3º, 896 de 4º y 829 de 5º y la diferencia observada se debe a la pérdida de sujetos experimentada en cada uno de los cursos.

ABSTRACT

The study of the curriculum interests of the pupils is the issue that we present here, and we have designed this report with two intentions: first to know which are the interests of the pupils

E-mail: anlomar@cica.es

towards the school and the curriculum imparted, and secon to know the relation between those interests and personal, faniliar, academical, institutional and enviromental variables and the evolution of that through 3º, 4º and 5º grades of Primary Education.

The design is characterized for being framed in a non experimental methodology, throug which we try to explore the relations associating groups of variables; for that the methodology chosen has been the descriptive one, in which the process is realized with a longitudinal study of 938 pupils from 3º grade, 896 from 4º, and 829 from 5º. The difference observec is due to the loss experimented by the subjects in each grade.

INTRODUCCIÓN

A través de este estudio longitudinal pretendemos conocer los intereses curriculares de los alumnos en tres niveles concretos de la Educación Primara, pues a pesar de ser reconocida su importancia en el aprendizaje y procesos cognitivos, y además de considerarse como la meta fundamental de la enseñanza escolar, aún no se sabe como muy bien dice Jackson (1994:85), «cuáles son las consideraciones de los niños acerca de su experiencia escolar».

Destacamos, por nuestra parte su importancia y, por ello, tratamos de conocerlos dado que a través de los intereses se aprende fácilmente y el trabajo aporta alegría y reconforta el desarrollo de su formación. Reconocemos la difícil tarea del profesor, pues de acuerdo con Schiefele (1990:16), «sólo en escasas ocasiones se interesan los estudiantes por el currículum total ofrecido» y por consiguiente mientras no se introduzca el «interés» en el desarrollo de la actividad a realizar y le reconozca el valor que le corresponde, lo que haga puede ser mucho pero si no hay en ello una respuesta importante que de sentido a su vida nunca estará formado, el alumno podrá saber, rendir y hacer lo que quiera, pero su formación será incompleta.

En el texto de la Convención Internacional sobre derechos del niño, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y en España el 26 de noviembre de 1990 (Revista Española de Pedagogía enero-abril 1992, nº 191), se alude en el art. 29, a los derechos del niño, al desarrollo de su personalidad, de sus aptitudes, capacidad física y mental, respecto a los derechos humanos y libertades fundamentales; respecto a los padres y a la propia identidad cultural, idioma y valores. Con ello, se están proclamando los objetivos de la formación del niño respetando sus intereses que vendrán determinados por sus características individuales.

Además regulados en Andalucía los equipos de orientación educativa por Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, entrado en vigor el 29 de noviembre, establece entre las funciones generales a desarrollar por los equipos de orientación educativa «asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas».

Es necesario, por tanto, que los profesores conozcan cuáles son los intereses curriculares de sus alumnos y los factores más influyentes en ellos, para que puedan ser tenidos en cuenta en la planificación curricular y poder conectarlos con la enseñanza.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En cuanto al planteamiento del problema, partimos del conocimiento de que «el niño aprenderá mejor aquello que más le interesa, de ahí que sea ventajoso para el maestro conocer los intereses del niño y apelar a él a través de sus intereses», este conocimiento es el que se erige en eje de nuestro problema de investigación que concretamos en tres cuestiones y cuyas respuestas a las siguientes preguntas generan una serie de supuestos que dan lugar a las hipótesis de partida en el estudio.

— ¿Qué intereses curriculares tienen los alumnos de los niveles 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria de Sevilla?

— ¿Hay relación entre los intereses curriculares y las características de los alumnos?

— ¿Ha habido cambios en los intereses curriculares a lo largo de los tres niveles educativos, anteriormente señalados?

Este problema que aquí planteamos se encuadra en un marco teórico y aunque sabemos que es difícil delimitar el marco teórico de cualquier investigación por la multiplicidad de disciplinas que aportan sus conocimientos, no obstante, reconocemos que cualquier trabajo que se precie ha de ir acompañado siempre de un marco de referencia que delimite y fundamente el problema.

En nuestro caso, para llevar a cabo este estudio sobre los intereses curriculares nos hemos basado en la Didáctica y en la Organización Escolar, que nos ponen de relieve la importancia del interés y de los intereses de los alumnos como factor imprescindible en el aprendizaje y criterios de calidad educativa, y fundamentalmente, en las siguientes fuentes teóricas dentro de las cuales se inscribe:

1. La teoría del interés, en tanto en cuanto nuestra investigación se ocupa de un aspecto muy concreto del ámbito afectivo, como son los intereses. Pero la consulta de las escasas obras escritas sobre el tema nos ha llevado a revisar esta teoría del interés desde sus orígenes, que todos coinciden en reconocer que se encuentra en la obra de Herbat *Pedagogía del interés*, pasando por los autores de la Escuela Nueva hasta los de nuestros días. Todos ellos han servido como marco teórico sobre la concepción de los intereses, porque consideran que conocer las ideas de partida que poseen los escolares es importante para poder conectar con la visión que tienen del mundo y, así, poder aproximarse a una visión más científica de la realidad. Es evidente que en el aprendizaje del alumno se deben considerar los intereses, las actitudes, los valores, las normas, los procedimientos, y no debe quedar reducido a una serie de conocimientos previos.
2. Otra fuente teórica ha sido la línea de investigación centrada en los alumnos pues nuestro trabajo se refiere a ellos, donde hemos podido constatar, que dentro del ámbito de la Didáctica y, de la Organización Escolar, normalmente, se ha concedido más importancia al paradigma mediacional centrado en el profesor que al referido al alumno. Por ello, una gran parte de las investigaciones sobre el tema de los intereses son de naturaleza psicológica, encuadrándose dentro del grupo de características escolares de la motivación.

3. También la Psicología Evolutiva, porque nuestro estudio se centra en los alumnos de 8, 9 y 10 años y, en este sentido hemos considerado las clasificaciones más difundidas desde el ámbito de la Psicología por diferentes autores, tales como Vermeylem (1928), Claparède (1935), Hernández Ruiz (1965), Navarro Pavía (1966), Gesell (1972), Debesse (1973), entre otros, cuyas teorías sobre los distintos estadíos evolutivos han contribuido a la fundamentación teórica de nuestra investigación.
4. Finalmente, otra fuente teórica ha sido el currículo, pues al tener en cuenta la complejidad que presentan los intereses de los alumnos no hemos pretendido, porque rebasaría los límites de nuestra investigación y los de nuestra propia especialidad, abarcarlos de forma general sino sólo los referidos al ámbito curricular, centrándonos en el estudio, principalmente, de los que manifiestan sobre la escuela, el profesor y las materias escolares en diferentes niveles educativos, es decir nos referimos a las actividades concretas por las que la escuela educa y desarrolla las tareas encomendadas.

Este marco teórico nos ha servido para llevar a cabo la revisión de la literatura, así, pues revisar toda la teoría del interés nos ha llevado a la conclusión de que clarificar el concepto de interés es difícil y es complejo porque en él intervienen múltiples dimensiones entre las que destacamos: carencial, afectiva, cognitiva y relacional entre otras. Esto origina que exista una íntima relación entre el concepto de interés y una serie de conceptos afines como son el deseo, el agrado, la curiosidad, la actitud, el valor (etc.). También resulta complejo al no conocerse cuales son sus fuentes, pues en el interés intervienen factores imnatos y factores adquiridos que se desarrollan a través de la experiencia y del trato social, desarrollo que difiere en cada uno de nosotros y puede incluso generar unos mismos intereses. Pero a todo esto habría que añadir la dificultad que tenemos para conocer cuales son las características de los intereses y otro problema añadido es el de su contextualización, es decir cómo se ha entendido el concepto interés en el ámbito educativo, pues sabemos que entre los filósofos y pedagogos de todos los tiempos siempre han existido dos posturas cuando se ha querido relacionar este concepto con el desarrollo madurativo.

a) Por un lado están aquellos autores que sitúan el interés entre la educación y el proceso de desarrollo natural, en este sentido consideran que los procesos educativos podrían resultar molestos para el desarrollo natural y destacamos como defensores de esta línea a las Comunidades Escolares de Hamburgo y los movimientos de la Escuela de Neill y Sumerghil.
b) Y por otro nos encontramos con los que sitúan el interés entre la educación y el proceso de desarrollo cultural y consideran necesario la intervención de una persona para que se produzca el desarrollo cultural, además consideran que es inutil confundir el interés con actividades fáciles, pues todo lo que se consigue sin esfuerzo en ningún momento puede producir en el alumno la verdadera alegría del saber.

Teniendo en cuenta la complejidad para definir el concepto de interés consideramos que su investigación sería casi imposible, en consecuencia, en este estudio no hemos pretendido conocer el interés de los alumnos sino los intereses curriculares que se situarían en esa dimensión relacional que se establece entre el alumno y el currículo.

Hemos considerado necesario conocer desde el ámbito de la Psicología las investigaciones centradas en las características de los niños de 8, 9 y 10 años y los estudios sobre la evolución de los intereses porque pensamos que nos podrían servir para fundamentar nuestra investigación. Sin embargo, tenemos que decir que, la insuficiencia de datos encontrados en la revisión literaria de las distintas investigaciones no se corresponde con la importancia que se le ha concedido siempre al tema de los intereses y, por consiguiente, podemos afirmar que existe una gran escasez de estudios en esta línea de investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que nos proponemos con esta investigación se han concretado en los siguientes:

1. Conocer los intereses curriculares de los alumnos, y cómo estos van evolucionando a través de los niveles de 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria.
2. Elaborar un instrumento adecuado para la obtención de los datos.
3. Encontrar variables relevantes que influyan en esos intereses.
4. Conocer también la relación entre dichas variables y los intereses curriculares y establecer si fuera posible un enlace explicativo entre ellas.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al diseño propiamente dicho se caracteriza por encuadrarse dentro de una metodología descriptiva que viene determinada porque tratamos de describir los intereses curriculares en tres momentos diferentes de la actualidad; también longitudinal porque dicha descripción de los intereses curriculares en los tres momentos diferentes, se realiza siempre con los mismos sujetos y, también correlacional porque tratamos de relacionar la variable dependiente intereses curriculares con una serie de variables independientes. Finalmente, este diseño se encuadra dentro de una metodología no experimental o ex post facto que viene determinada fundamentalmente por ser «una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables». A través de la cual tratamos de explorar relaciones asociando grupos de variables y para ello la metodología de investigación elegida ha sido la descriptiva, y dentro de ella el proceso se realiza a través de un estudio longitudinal que se lleva a cabo en 30 centros de Sevilla capital, a fin de poder descubrir los intereses curriculares de los alumnos cuando estudiaban tercero y cómo fueron evolucionando a través de los dos niveles siguientes 4º y 5º.

4. MUESTRA

En cuanto a los sujetos de la investigación, este trabajo se realiza con los alumnos de Sevilla capital, matriculados en el nivel 3º. Para su localización, solicitamos a la Inspección Técnica de Educación un listado con el número de centros y alumnos matriculados en todas las unidades correspondientes a este nivel, siendo por tanto 9.384 alumnos y 181 colegios, y a través de esta lista comprobamos que la Inspección tiene la matrícula distribuida por zonas y ello implica que haya centros de distintos barrios ubicados en una misma zona y, por tanto, fue necesario hacer una nueva distribución por distritos. Conocida la población objeto de estudio pasamos a realizar la selección de la muestra seleccionando de cada distrito postal un colegio público y otro concertado y a continuación los alumnos, pues utilizamos como unidad de muestreo el centro y, dicha selección se hizo mediante una tabla de números aleatorios, de la que resultó un total de 30 colegios (17 públicos y 13 concertados), y en el colegio seleccionado se procedió a realizar la elección de los alumnos de la muestra, siguiendo un criterio proporcional representando, en cada caso, al 10% del total de alumnos matriculados en el distrito correspondiente. A través de este proceso obtuvimos un total de 938 alumnos, de los cuales 487 corresponden a la enseñanza pública y 451 a la enseñanza concertada.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al no disponer de un instrumento que midiese los intereses curriculares de los alumnos en estas edades, tal y como pretendíamos, procedimos a su elaboración, lo que supuso una de las tareas de mayor interés acometidas durante este proceso de investigación. Para su elaboración revisamos los inventarios de intereses de Vidales Delgado (1974), el ASIT (test de interés escolar general) de Aschersleben (1980) y, el de Navarro Hinojosa (1994) sobre los intereses de niños en edad escolar y algunos estudios sobre intereses de carácter general entre los que destacamos los de Larcebeau (1965), Witty (1961), Super (1967) y algo más actuales los de Dupont (1984). A partir de este momento y, teniendo en cuenta los criterios utilizados por algunos de los autores revisados, consideramos necesario partir de un banco de datos, y para ello redactamos preguntas abiertas dirigidas a los alumnos de los niveles 3º, 4º y 5º de Primaria. Posteriormente se distribuyeron los datos en una matriz formada por las tres categorías, que son el profesor, el colegio y las materias escolares, bajo las cuales pueden englobarse lo que entendemos por intereses curriculares y, completamos las respuestas escritas por los alumnos con los diseños y programas curriculares y, se obtuvieron las frases que sirvieron de base a la construcción del cuestionario que consta de 92 ítems con cuatro alternativas de respuesta MI (muy interesante); I (interesante); PI (poco interesante) y NI (nada interesante). A continuación damos a conocer cómo se ha estructurado el cuestionario, distinguiendo tres bloques:

Bloque I: Datos de identificación del alumno.

En este primer apartado, tratamos de conseguir a través de nueve preguntas, datos de identificación personal (sexo, fecha de nacimiento); familiar (número de hermanos, profesión de los padres); académica (calificación global del nivel académico); institucional (tipo de colegio) y contextual (distrito donde se encuentra el colegio). Variables desde nuestra punto de vista muy importantes para poder interpretar correctamente los resultados.

Bloque II: Intereses reconocidos.

Incluimos los datos referidos a los intereses reconocidos por los alumnos a través de cuatro alternativas de respuesta relacionadas con el colegio, el profesor y las materias escolares.

Referido al colegio definimos 21 ítems distribuidos en cinco subcategorías: Ambiental, Social, Práctica, Intelectual y Moral, de la siguiente manera:

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS REFERIDOS AL COLEGIO

1.- Relacionados con lo ambiental: Número de ítems 4 2.- Relacionados con lo social. Número de ítems 4 3.- Relacionados con lo práctico. Número de ítems 6	4.- Relacionados con lo intelectual. Número de ítems 4 5.- Relacionados con lo moral. Número de ítems 3

Referidos al profesor definimos 27 ítems obtenidos de las respuesta de los encuestados, a la pregunta ¿qué es lo que más y lo que menos te interesa de tu profesor? Los intereses manifestados por los alumnos con respecto al profesor los agrupamos en torno a lo que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1987) señalan como funciones del profesor: Empática, Liderazgo, Informativa, Motivadora, Planificadora, Orientadora, Metodológica, Evaluadora, Investigadora y la distribución resultó ser la siguiente:

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS REFERIDOS AL PROFESOR

1.- Relacionados con lo empático. Número de ítems: 3 2.- Relacionados con el liderazgo. Número de ítems: 3 3.- Relacionados con lo informativo. Número de ítems: 3 4.- Relacionados con la motivación. Número de ítems: 3	5.- Relacionados con la planificación. Número de ítems: 3 6.- Relacionados con la orientación. Número de ítems: 2 7.- Relacionados con la metodología. Número de ítems: 3 8.- Relacionados con la evaluación. Número de ítems: 6

Finalmente, incluimos 45 ítems, referidos a las materias escolares, obtenidos de las respuestas dadas por los encuestados a la pregunta ¿qué es lo que más y lo que menos te interesa de tus materias escolares? con la finalidad de realizar un estudio comparado de los intereses en cada una de ellas y la distribución de los ítems fue la siguiente (Cuadro 3):

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS REFERIDOS A MATERIAS ESCOLARES

1.- Relacionados con el área de Lenguaje: -Idioma Extranjero. Número de ítems: 4 -Lengua Española. Número de ítems: 7 2.- Relacionados con Matemáticas. Número de ítems: 7 3.- Relacionados con Científica-Natural. Número de ítems: 6	4.- Relacionados con Ciencias Sociales. Número de ítems: 7 5.- Relacionados con Religión. Número de ítems: 3 6.- Relacionados con Artística. Número de ítems: 7 7.- Relacionado con la Actividades escolares. Número de ítems: 4

Bloque III: Intereses evocados por los alumnos.

Este tercer bloque comprende los intereses evocados por los alumnos a través de seis preguntas abiertas que recogen los datos relacionados con sus opiniones y expectativas. Pretendíamos obtener una información más directa sobre los intereses curriculares de los alumnos y, por tanto, explorar aspectos relacionados con el núcleo central del tema mediante las preguntas referidas al colegio, al profesor, las materias escolares y a sus expectativas de futuro.

El proceso seguido para la elaboración del cuestionario así como su aplicación la realizamos personalmente, en cada uno de los 30 colegios seleccionados para nuestra investigación. En la recogida de datos podemos distinguir tres fases, correspondientes a los tres cursos académicos de la misma cohorte de sujetos, y para evitar diferencias en cuanto a la fecha de aplicación elegimos, como norma general en los tres momentos, los meses de enero, febrero, marzo y abril para cada nivel educativo.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recogido el material pasamos a realizar la fase de análisis de los datos y el primer paso consistió en la codificación de los mismos. Así pues, la información recabada fue codificada sistemáticamente. Para ello la registramos en una matriz de datos para posibilitar su análisis y lectura por ordenador.

En primer lugar codificamos los datos de identificación del alumno y a continuación codificamos los ítems referidos a intereses reconocidos con respecto al colegio, profesor y materias escolares a través de cuatro alternativas de respuesta: MI (muy

interesante), I (interesante), PI (poco interesante) y NI (nada interesante). Limitando las respuestas a una escala de valoración del 1 al 4.

Para codificar el Bloque III del cuestionario correspondiente a los intereses evocados por los alumnos a través de las seis preguntas abiertas fue preciso realizar una lectura interpretativa, codificación y categorización. El procedimiento seguido consistió en identificar primero las unidades de registro para proceder después a su categorización, consistente en asignar a cada unidad un número. Corresponden al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial.

6.1. Técnicas estadísticas para el análisis del cuestionario

La información que obtuvimos del cuestionario se sometió a dos grandes grupos de pruebas estadísticas en función de los objetivos perseguidos:

a) Pruebas de validez y fiabilidad del instrumento
b) Pruebas para analizar los datos y contrastar las hipótesis. Éstas son:
   1. Análisis estructural
   2. Análisis de distribuciones
   3. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo
   4. Análisis de las relaciones de dependencia entre las variables

6.1.1. Análisis estructural

Este análisis se realiza con la finalidad de simplificar el elevado número de datos obtenidos durante el proceso, y también porque al tratarse de un instrumento elaborado por nosotros tuvimos que asegurarnos tanto de su validez como de su fiabilidad: validez (grado en que estos responden a las dimensiones verdaderas que se están midiendo) y la fiabilidad (grado de consistencia de los resultados).

Para conocer la validez interna del instrumento las técnicas que utilizamos fueron: el análisis canónico y el análisis factorial. Este análisis se realiza mediante el método de componentes principales, que permite transformar un conjunto de variables interrelacionadas, en otro conjunto de variables no correlacionadas, denominadas factores. Esta agrupación viene determinada por las saturaciones factoriales de los coeficientes que nos indican el peso, carga o ponderación que cada ítem se asigna a cada factor. Las saturaciones factoriales en cada factor determinan la dimensión correspondiente, y la estructura final del cuestionario.

En cuanto a realizar el cálculo de fiabilidad o consistencia interna, utilizamos el alfa de Cronbach, este coeficiente indica cuanto discriminan los ítems precisamente, por estar relacionados entre sí, y nos permite apreciar la semejanza conceptual. Esto es lo que indica cualquier covarianza. El denominador es la varianza total, que indica todo lo que los ítems discriminan de hecho, por lo que tienen de común y por lo que tienen de diferente. La fiabilidad será mayor si las covarianzas son grandes; esto implica varianzas grandes en los ítems y correlaciones grandes en los mismos y la varianza verdadera se debe a que los sujetos son distintos en aquéllo que tienen de común los ítems.

6.1.2. Análisis de distribuciones

Este análisis tiene por finalidad realizar el análisis descriptivo y realizamos las siguientes pruebas:

a) Análisis global en función del tiempo:
   - A nivel de puntuaciones medias por ítems
   - A nivel de frecuencias y porcentajes por ítems
b) Análisis por grupos de sujetos en función del tiempo:
   - A nivel de puntuaciones medias
   - A nivel de porcentajes

6.1.3. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Este análisis se realiza para comprobar las hipótesis planteadas y a través del estudio longitudinal comparamos según dos categorías las puntuaciones medias de las tres muestras en función del tiempo, para cada tipo de intereses, a través del programa 3D del paquete estadístico BMDP. En el análisis de los datos se comparan las puntuaciones medias del estadístico empleado (F de Snedecor), mediante las cuales nos proponemos comprobar si existen cambios significativos en los intereses curriculares a lo largo del tiempo.

6.1.4. Análisis de las relaciones de dependencia entre las variables

Debido a que consideramos que la variable dependiente (intereses curriculares) puede explicarse a partir de otros factores o variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales, y contextuales). Para comprobar posibles relaciones explicativas entre las variables hemos utilizado la técnica de medidas de asociación y modelos log-lineales, utilizando tablas de contingencia. Estudiamos si son significativos los resultados de la variable dependiente (intereses curriculares) en relación con las variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales), se realizan pruebas de contraste no paramétrico y se obtiene el estadístico «ji-cuadrado» de Pearson. Aceptamos la hipótesis nula cuando el grado de significación, sea mayor que 0,05. En caso contrario afirmamos que sí existe relación significativa para ese par de variables.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A través de los resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario comprobamos si el instrumento tiene un soporte empírico aceptable que nos permita seguir con la investigación y los resultados obtenidos para cada uno de los 92 ítems indistintamente, en los niveles 3º, 4º y 5º se pueden ver en la Tabla 1.

TABLA 1
ALFA DE CRONBACH DE LOS ÍTEMS EN CADA NIVEL EDUCATIVO

ÍTEMS	3°	4°	5°	ÍTEMS	3°	4°	5°
	ALFA	ALFA	ALPHA		ALFA	ALFA	ALFA
1	0.9437	0.9343	0.9424	47	0.9439	0.9347	0.9424
2	0.9446	0.9362	0.9439	48	0.9441	0.9350	0.9429
3	0.9446	0.9353	0.9430	49	0.9442	0.9349	0.9428
4	0.9438	0.9347	0.9427	50	0.9442	0.9352	0.9430
5	0.9446	0.9359	0.9434	51	0.9441	0.9350	0.9428
6	0.9441	0.9353	0.9429	52	0.9436	0.9342	0.9421
7	0.9445	0.9358	0.9431	53	0.9436	0.9343	0.9421
8	0.9448	0.9357	0.9434	54	0.9437	0,9346	0.9427
9	0.9446	0.9356	0.9433	55	0.9436	0,9348	0.9422
10	0.9444	0.9358	0.9435	56	0.9434	0.9340	0.9420
11	0.9446	0.9351	0.9433	57	0.9433	0.9341	0.9419
12	0.9443	0.9354	0.9431	58	0.9433	0.9338	0.9421
13	0.9444	0.9352	0.9430	59	0.9435	0.9342	0.9422
14	0.9444	0.9354	0.9433	60	0.9436	0.9339	0.9420
15	0.9436	0.9341	0.9423	61	0.9437	0.9344	0.9421
16	0.9434	0.9343	0.9423	62	0.9436	0.9344	0.9419
17	0.9433	0.9343	0.9421	63	0.9434	0.9340	0.9421
18	0.9435	0.9347	0.9424	64	0.9433	0,9341	0.9420
19	0.9437	0.9343	0.9423	65	0.9432	0.9340	0.9420
20	0.9436	0.9345	0.9425	66	0.9438	0.9344	0.9424
21	0.9435	0.9343	0.9421	67	0.9437	0.9344	0.9423
22	0.9437	0.9346	0.9424	68	0.9436	0.9348	0.9423
23	0.9445	0.9355	0.9434	69	0.9435	0.9342	0.9423
24	0.9443	0.9354	0.9433	70	0.9434	0.9341	0.9421
25	0.9438	0.9346	0.9426	71	0.9434	0.9341	0.9422
26	0.9437	0.9345	0.9423	72	0.9435	0.9343	0.9423
27	0.9457	0.9372	0.9450	73	0.9435	0.9342	0.9421
28	0.9437	0.9349	0.9424	74	0.9433	0.9341	0.9420
29	0.9448	0.9363	0.9442	75	0.9437	0.9344	0.9423
30	0.9439	0.9352	0.9430	76	0.9433	0.9338	0.9419
31	0.9437	0.9348	0.9425	77	0.9432	0.9339	0.9419
32	0.9443	0.9358	0.9437	78	0.9432	0.9338	0.9420
33	0.9444	0.9351	0.9428	79	0.9439	0.9350	0.9429
34	0.9437	0.9342	0.9425	80	0.9439	0.9348	0.9427
35	0.9438	0.9344	0.9426	81	0.9439	0.9346	0.9425
36	0.9438	0.9343	0.9422	82	0.9443	0.9352	0.9429
37	0.9441	0.9353	0.9433	83	0.9440	0.9352	0.9426
38	0.9444	0.9354	0.9433	84	0.9440	0.9353	0.9428
39	0.9441	0.9350	0.9425	85	0.9439	0.9352	0.9431
40	0.9452	0.9369	0.9448	86	0.9439	0.9353	0.9430
41	0.9444	0.9349	0.9430	87	0.9440	0.9351	0.9433
42	0.9439	0.9345	0.9425	88	0.9442	0.9351	0.9429
43	0.9439	0.9347	0.9426	89	0.9432	0.9338	0.9418
44	0.9438	0.9344	0.9425	90	0.9440	0.9348	0.9424
45	0.9448	0.9364	0.9442	91	0.9434	0.9342	0.9425
46	0.9453	0.9366	0.9443	92	0.9446	0.9354	0.9429

A través de los resultados obtenidos, podemos comprobar que todos los ítems de nuestro cuestionario han obtenido coeficientes de fiabilidad superiores a 0,90. Por consiguiente podemos decir que presentan semejanza conceptual y que son suficientemente homogéneos y satisfactorios ya que todos se sitúan por encima del nivel previamente determinado por Selltiz (1976), y concretamente por López-Barajas (1985:315), que asigna para el rasgo interés, la puntuación 0.84 para el nivel medio y 0.93 para el nivel alto (ver Tabla 2).

TABLA 2
VALORES INDICATIVOS DE FIABILIDAD

RASGOS	NIVEL DE FIABILIDAD		
	BAJO	MEDIO	ALTO
Conocimientos	0,66	0,92	0,98
Aptitudes	0,26	0,88	0,96
Intereses	0,42	0,84	0,93
Escalas de actitudes	0,47	0,79	0,98
Personalidad	0,46	0,85	0,97

Fuente: López-Barajas Zayas (1985:315)

Igualmente, podemos clasificar en el mismo nivel los resultados sobre la consistencia interna del total de ítems, obtenido indistintamente en cada nivel (ver Tabla 3).

TABLA 3
VALORES DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO
(Alfa de Cronbach)

Nivel Tercero	Nivel Cuarto	Nivel Quinto
Alfa total =.9445	Alfa total =.9355	.Alfa total= .9433

Finalmente, y a la vista de los resultados obtenidos .9445 en el nivel 3º, .9355 en el nivel 4º y .9433 en el nivel 5º, podemos sostener que existe una interrelación alta entre los ítems que contribuyen a la fiabilidad en idéntico grado, es decir todos los ítems tienen un nivel de estabilidad elevado.

En cuanto a la validación del cuestionario realizamos tres análisis factoriales dado que se habían recogido datos en tres momentos diferentes, primero cuando los niños tenían 8 años y se encontraban cursando el nivel 3º, más adelante cuando pasaron a 4º y ya tenían 9 años y, finalmente, cuando llegan a 5º y tienen 10 años. Los tres análisis factoriales se realizaron siempre con el método de componentes principales y obtuvimos 24 soluciones factoriales y con la finalidad de poder comparar los factores obtenidos, a través de este análisis, vamos a presentar en el Cuadro 4 la relación correspondiente a cada nivel educativo.

CUADRO 4
RELACIÓN DE FACTORES OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DE CADA NIVEL EDUCATIVO

Nivel TERCERO	Nivel CUARTO	Nivel QUINTO
Factor I: Aprendizaje instructivo. Evaluadora (P) y Naturaleza, Sociales, Lengua y Matemáticas Varianza explicada: 9.16%	**Factor I: Aprendizaje instructivo.** Evaluadora, Liderazgo (P), Ambiental, Intelectual y Moral (C), Matemáticas, Lengua, Sociales y Actividades Varianza explicada: 11.75%	**Factor I: Aprendizaje instructivo.** Evaluadora, Planificadora y Liderazgo (P), Ambiental e Intelectual (C), Matemáticas, Lengua y Actividades. Varianza explicada: 12.36%
Factor II: Formativo. Intelectual y Moral (C) y Liderazgo, Información y Planificación (P) Varianza explicada: 5.66%	**Factor III: Formativo** Informativa, Planificadora, Metodológica (P) y Social (C). Varianza explicada: 3.26%	**Factor IV: Formativo.** Motivadora, Orientadora (P); Social, Moral (C) Varianza explicada: 3.36%
Factor VI: Social. Motivadora y Social (C) Varianza explicada: 2.71%		
Factor III: Conocimiento del Medio Natural y Social Varianza explicada: 4.12%	**Factor VI: Conocimiento del Medio Natural** Varianza explicada: 2.33%	**Factor V: Conocimiento del Medio Natural** Varianza explicada: 3.05%
	Factor IV: Conocimiento del Medio Social Varianza explicada: 3.01%	**Factor III: Conocimiento del Medio Social** Varianza explicada: 4.01%
Factor IV: Artístico Prácticos (C) y Música, Plástica, Dinámica y Dramatización. Varianza explicada: 3.33%	**Factor II: Artístico.** Prácticos (C) y Música, Plástica, Dinámica y Dramatización. Varianza explicada: 3.43	**Factor II: Artístico** Prácticos (C) y Música, Plástica, Dinámica y Dramatización. Varianza explicada: 4.11%
Factor V: Lingüístico Varianza explicada: 2.76%	**Factor V: Lingüístico** Varianza explicada: 2.86%	**Factor VI: Lingüístico** Varianza explicada: 2.61%
Factor VII: Metodológico. Informativa y orientadora (P) Varianza explicada: 2.31%	**Factor VII: Metodológico.** Informativa y Orientadora (P) Varianza explicada: 2.03%	**Factor VIII: Metodológico** Varianza explicada: 2.09%
Factor VIII: Religioso Varianza explicada: 2.04%	**Factor VIII: Religioso** Varianza explicada: 1.99%	**Factor VII: Religioso** Varianza explicada: 2.27%

El estudio comparado de los ocho factores correspondientes a los tres niveles (3º, 4º y 5º), nos lleva a comprobar que la composición de cada factor difiere en cada caso y, por tanto, la varianza explicada también es diferente, debido a que no se agrupan el mismo número de ítems en cada uno de ellos. Pero si analizamos independientemente el contenido de aquellos factores que, le hemos asignado la misma denominación, observamos que la estructura interna no varía y, por consiguiente, son estas agrupa-

ciones factoriales de los tres niveles educativos cuyo contenido es el mismo, las que determinan las distintas dimensiones de intereses curriculares. Dichas dimensiones se obtuvieron seleccionando de cada solución factorial aquellos ítems cuyo peso, carga factorial o ponderación fuese superior a 0,30, esto nos daba seguridad de que existía una correlación alta entre el ítem y el factor. Por consiguiente todos aquellos factores con los ítems seleccionados y cuyo contenido se había mantenido en los tres análisis determinaron las ocho dimensiones de intereses curriculares que vienen a continuación:

1. Dimensión Aprendizaje Instructivo
2. Dimensión Formativa
3. Dimensión Conocimiento del Medio Natural
4. Dimensión conocimiento del Medio Social
5. Dimensión Artística
6. Dimensión Lingüística
7. Dimensión Metodológica
8. Dimensión Religiosa

Para la realización de este proceso, tomamos de base las ocho dimensiones de intereses curriculares que nos proporcionó el análisis factorial y, llevamos a cabo un estudio descriptivo a nivel global y por subgrupos y finalmente, un análisis de relaciones de dependencia entre variables, con el que pretendemos conocer el grado de asociación entre la variable dependiente (intereses curriculares de los alumnos) y, las variables independientes comprendidas en los ámbitos personales, familiares, académicos, institucionales y contextuales, a fin de conocer la influencia de las mismas en la génesis y desarrollo de aquélla.

En el estudio descriptivo comparamos en primer lugar las puntuaciones medias de las tres muestras en las ocho dimensiones, a fin de adquirir una visión general de todos los resultados y ver como se han distribuido durante el proceso. A continuación estudiamos individualmente cada dimensión y previamente, a la exposición de los datos damos una explicación de la misma y analizamos el contenido de cada uno de los ítems que la componen. En una primera interpretación nos centramos, como ya se dijo, en el conjunto total de sujetos, y éste se realiza:

Primero, a nivel de medias por ítem, para conocer con exactitud la puntuación media de cada uno de ellos en las tres muestras y poder obtener una visión global a través de la correspondiente representación gráfica.

Segundo, a nivel de frecuencias y porcentajes, y en este apartado vamos analizar cómo han sido elegidas las cuatro alternativas de respuesta en cada uno de los ítems, en las tres muestras y así pues, comprobar en cada tabla cuáles han obtenido los porcentajes más elevados, es decir la parte positiva (MI, I) o la parte negativa (PI, NI). Para ello los distribuimos ordenándolos de mayor a menor frecuencia, considerando como punto de referencia los datos correspondientes a la alternativa de respuesta «muy interesante», por tanto, los ítems situados en la parte superior, nos indican que son prioritarios para los alumnos y por el contrario son menos interesantes los que aparecen en la parte inferior. Para su interpretación, vamos comparando las puntuaciones de la parte positiva de la tabla, alternativas «muy interesante» e «interesante», con la parte negativa, alternativas «poco interesante» y «nada interesante». Más adelante hacemos el estudio diferenciado teniendo en cuenta cuáles son los resultados al

introducir alguna de las variables independientes, referidas a las características personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales. Información que recopilamos en el apartado del cuestionario intereses curriculares referido a datos de identificación del alumno.

Para los grupos de sujetos el estudio se realiza a nivel de puntuaciones medias en los distintos subgrupos formados por las variables más representativas y que para su análisis agrupamos en cinco ámbitos:

1. Variables de ámbito personal. En este ámbito estudiamos las variables que hemos denominado características personales, así, pues, nos ocupamos del sexo y la edad de los alumnos de la muestra, comparando las puntuaciones medias de las tres muestras entre los niños y las niñas por un lado y, entre los nacidos en el primer y segundo semestre por otro, por considerar que en estas edades puede ser significativa esa diferencia temporal.

2. Variables de ámbito familiar. Aquí nos ocupamos de las variables número de hermanos y status ocupacional de los padres. Comparamos independientemente las puntuaciones medias de las tres muestras, por un lado, entre los niños que son hijos únicos y los que tienen uno, dos o más hermanos y por otro las puntuaciones medias de los niños cuyos padres pertenecen a distinto status ocupacional, comparando en este caso los del status alto, medioalto, mediobajo, bajo y con la denominación de status sin determinar hemos incluido a las amas de casa.

3. Variables de ámbito académico. Estimamos en este ámbito la nota académica como única variable y para su estudio la dividimos en cinco grupos: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente y comparamos las puntuaciones medias de cada uno en todo su expediente.

4. Variables de ámbito institucional. Nos ocupamos aquí de la variable tipo de colegio que para su estudio se ha dividido en dos grupos: centros públicos y centros concertados. No incluimos ningún centro privado debido a la escasez de centros de este tipo, desde que a partir de la L.O.D.E. (1985), se aprueba el sistema de conciertos.

5. Variables de ámbito contextual. Dentro de este ámbito hemos estudiado la variable distrito comparando las puntuaciones medias correspondientes a los seis distritos municipales de Sevilla: Casco Antiguo, Nervión, Este, Macarena, Triana y Sur.

Para finalizar en el análisis de las relaciones de dependencia entre las variables presentamos primeramente, en una tabla el grado de significación obtenido en cada uno de los ítems durante los tres estudios y, seguidamente, mostramos los valores porcentuales obtenidos en cada uno de los ítems cuyo nivel probabilidad resultó ser significativo, es decir inferior o igual a 0.05, durante los tres estudios en las cuatro alternativas de respuesta y finalmente, se interpretan los resultados.

CONCLUSIONES

Al valorar los resultados relacionados con cada una de las dimensiones de intereses curriculares analizadas y del análisis de las relaciones significativas entre las variables, surgen las siguientes conclusiones:

1. Una de las conclusiones más importantes, a la que hemos llegado con este estudio, es que a partir del análisis factorial se ha podido comprobar que los intereses curriculares corresponden, efectivamente, a las materias del currículo escolar. Se ha validado la propia idea de que existen intereses curriculares porque los alumnos establecen diferencias con respecto a los siguientes: Aprendizajes instructivos, Formativos, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Artísticos, Lingüísticos, Metodológicos y Religiosos.
2. Los alumnos manifiestan mayor aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones: Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Lingüística y Artística, a medida que promocionan de nivel. Por el contrario manifiestan un desinterés mayor por los intereses curriculares de las dimensiones: Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos.
3. En cuanto al nivel de aceptación que los alumnos han manifestado por los intereses curriculares de las dimensiones conocidas, destacamos, en primer lugar, una mayor aceptación por la dimensión Religiosa; en segundo lugar, señalamos los de la dimensión Formativa; a continuación los del Conocimiento del Medio Natural y Conocimiento del Medio Social; en quinto lugar, los de la dimensión Artística y en sexto, los de la dimensión Lingüística. Finalmente, los de las dimensiones de Aprendizaje instructivo y Metodológica son los menos aceptados por los alumnos.
4. A través de las pruebas de contraste, hemos podido determinar que las diferencias encontradas han sido significativas en las dimensiones de intereses curriculares: Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos, y no lo han sido para las de Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística.
5. Del estudio de las variables personales en los intereses curriculares de los alumnos, concluimos con respecto a la variable «sexo» que los niños se sienten más atraídos por los intereses curriculares de las dimensiones de Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social y Lingüística, y las niñas, por los de las dimensiones Formativa, Artística, Metodológica y Religiosa. También hemos comprobado que el nivel de aceptación o rechazo que existe en los alumnos por cada una de las dimensiones cambia con el tiempo y, en este sentido, hemos advertido que tanto en los niños como en las niñas disminuye su interés por las de Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológica y Religiosa y, por el contrario, aumenta con respecto a los de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística. De las diferencias encontradas, podemos constatar que sólo han sido significativas las relacionadas con las dimensiones Conocimiento del Medio Natural y Artística.
6. En cuanto a la variable familiar «status ocupacional de los padres», a través del estudio longitudinal hemos comprobado que existen diferencias entre los grupos y, en este sentido, percibimos que el nivel de aceptación de los alumnos pertenecientes a un status mediobajo sólo aumenta a lo largo del tiempo en relación a los aspectos Formativos y Conocimiento del Medio Natural, seguido

del grupo de alumnos que tienen un status medioalto en los cuales también asciende en los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Artística y Lingüística y, finalmente, en los grupos restantes también se sienten, con el tiempo más interesados por estas cuatro dimensiones señaladas. Por el contrario, se va produciendo en todos los grupos un rechazo importante por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos. De las diferencias encontradas, podemos afirmar que sólo han sido significativas las relacionadas con la dimensión de intereses Religiosos.

7. Mediante el estudio de la variable «nota académica» hemos podido comprobar que a lo largo del tiempo existe en el grupo de alumnos peor calificados, un mayor rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones Lingüística, Metodológica y Religiosa. Sin embargo, en el de alumnos mejor calificados se observa que existe rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológica y Religiosa, y aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística. Las diferencias encontradas sólo han sido significativas con respecto a las dimensiones de Aprendizaje instructivo y Formativo.
8. A través del estudio de la variable institucional «tipo de colegio», hemos podido constatar que en los alumnos de ambos colegios se produce con el tiempo mayor desinterés por las dimensiones de Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos.
9. En el estudio realizado en función de la variable contextual «distrito» a través del estudio longitudinal hemos podido distinguir que los intereses curriculares de los alumnos varían a lo largo del tiempo y merece especial atención el distrito Casco Antiguo, dado que su nivel de aceptación va creciendo con el tiempo en todas las dimensiones, excepto en los de la Metodológica. En cuanto a las diferencias encontradas, sólo han sido significativas las relacionadas con los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Lingüística y Religiosa.

En resumen, más que el ámbito personal influye el familiar, el institucional, el académico y el contextual, por ello el trabajo que el alumno realiza en el centro exige de los profesores atender a sus necesidades inmediatas a través de un estímulo constante, y debe intervenir el maestro, utilizando todas las técnicas que tenga a su alcance para desarrollar en todo lo posible la motivación, y para ellos se precisa de una profunda formación desde el punto de vista didáctico y organizativo en sus dimensiones humanas y profesionales, y habría que plantearse la formación de los profesores en este sentido, dado que la mayoría de las veces lo que el profesor utiliza para estimularles son las calificaciones escolares.

TEFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASCHERSLEBEN, R. (1980). *La Motivación en la Escuela y sus problemas*. Madrid: Marova.

BIDDLE, B. y ANDERSON, D.S. (1989). Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza, en M.C. WITTROCK: *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Paidos/MEC.

BISQUERRA ALZINA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

CLAPARÈDE, E. (1935). *La escuela y la Psicología experimental*. Madrid.

CLAPARÈDE, E. (1943). *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*. México: Continental.

DEBESSE, M. (1973). *Las etapas de la educación*. Buenos Aires: Nova.

DUPONT, J. B., GENDRE, F., BERTHOUD, S. y DESCOMBES, J. P. (1979). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.

GESELL, A. (1972) *La personalidad del niño de 5 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.

GESELL, A. (1991). *El niño de 9 y 10 años*. Barcelona: Paidós.

GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. Madrid: CIDE.

HERBART, J.F. (1935a). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.

HERBART, J.F. (1935b). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.

HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1965). *Psicopedagogía del interés*. México: UTHEA.

JACKSON, P.H. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

KRAPP, A., HIDI, S. y RENNINGER, K. (1992). Interest, learning and development. In Renninger, Hidi y Krapp (Eds). *The Role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

KRAPP, A., PRENZEL, M. (1992). *Interesse, Lernen, Leistung*. Neuer Ansätze einer Pädagogisch-Psychologische Interessenforschung. Münster: Aschendorff.

LARCEBEAU, S. (1965). *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*. París: BINOP.

LARCEBEAU, S. (1967). *Psychologie différentielle des intérêts l'influence du sexe*. París: BINOP.

LARCEBEAU, S. (1968). Sept ans de Psychologie des intérêts (1960-1967). *L'année Psychologique*, 2, 577-591, Paris.

NAVARRO HINOJOSA, R. (1994). *Intereses Escolares*. Sevilla: S.P.U.

NAVARRO PAVÍA, V. (1966) *Los intereses del niño*. Madrid. Biblioteca Nueva.

RODRÍGUEZ CRUZ, M. y CASTOR SÁNCHEZ, J.J. (1992). La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores. *Bordón*, 44 (4), 445-457.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., RODA SALINAS y MARTÍNEZ

DE LA FUENTE, E. (1986). Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 197-219.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

RODRÍGUEZ, F.J., ALBUERNE, F., PAINO, S., CUEVAS, L. (1993). Incidencia predictiva de las variables intelectuales en el rendimiento académico durante el período inicial de la escolarización. *Aula abierta*, 61, 65-77.

SCHIEFELE, H., HAUSSER, K. y SCHNEIDER, G. (1979). Interesse als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 1-20.

SCHIEFELE, H. (1980). *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos*. Madrid: Oriens.

SCHIEFELE, H., KRAPP, A. (1990). *Aus interesse lernen. Mit interesen leben*. 2 essays. München: Ars Una.

SCHIEFELE, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension, en Renninger, Hidi y Krapp (Eds.): *The Role of interest in learning and development* p. 151-182. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

SCHIEFELE, U., KRAPP, A. y SCHREYER, I. (1993). Metaanalyse des zusammenhangs von interesse und schulischer leistung. Zeitschrift Entwicklungspychologie. *Pädagogische psichologie*, Band XXV, Tleft. 2, 120-148.

SCHIEFELE, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psichology*, 21, 3-18.

SELLTIZ, C. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

SUPER, D.E. (1967). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., BARCA, A. y NÚÑEZ, J. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 339-346.

VERMEYLEM (1928). *Psicología del niño y del adolescente*. Madrid: Espasa Calpé.

VIDALES DELGADO, I. (1974). *Inventario de intereses*. México: Trillas.

WITTY, P. (1961). A study of pupils interests. Grades 9, 10, 11, 12. *Education* 1961, 39, 45, 82, 100, 110, 169, 174 for september. Evanston (Illinois).

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 127-147

ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE CC. DE LA EDUCACIÓN

Teresa Padilla Carmona*[1], Manuel Sánchez García**,
*Mercedes Martín Berrido*** y Emilia Moreno Sánchez****.
(*) Área M.I.D.E. Universidad de Sevilla
(**) Área de Metodología de las CC. del Comportamiento. Universidad de Huelva.
(***) Área D.O.E. Universidad de Huelva.

RESUMEN

Con esta investigación se pretende conocer las concepciones que nuestro alumnado de CC. de la Educación tiene sobre el hombre y la mujer, a fin de detectar si existen estereotipos sexistas en las mismas. Se ha aplicado un cuestionario, consistente en diferentes listados de adjetivos (características cognitivas, socio-afectivas y de roles y relaciones en el aula) a 437 sujetos. Los datos han sido analizados a través de diferentes técnicas: comparación de la frecuencia de atribuciones de cada adjetivo a uno u otro sexo con el número de atribuciones esperable por azar, a fin de determinar la tendencia a asociar ciertos adjetivos con un sexo; análisis de correspondencias múltiples, para comprobar cómo se agrupan los adjetivos considerados; análisis cluster, para clasificar a los sujetos en función de sus opiniones. Los resultados finales apuntan a la existencia de opiniones estereotipadas en un porcentaje considerable de caso.

1 Facultad de CC. de la Educación. Departamento de D.O.E. y M.I.D.E. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. E-mail: padilla@cica.es

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the students of Sciences of Education concepctions about man and woman, in order to detect the existence of possible sexist stereotypes. A questionnaire —composed by several adjectives lists (cognitive, socio-affective and rolls and relationships in classroom characteristics)— has been applied to 437 participants. Data have been analysed through different techniques: count of frequency in which each adjective is assigned to one sex or another, and comparison with the hoped at random frecuency, in order to determine the trend to associate certain adjectives to one of the sexs; multiple correspondences analysis, to verify how adjectives are grouped; and cluster analysis, in order to group students according with their opinions. Final results point out the existence of stereotyped opinions in a considerable proportion of cases.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo reside en nuestro interés personal y profesional por la problemática del sexismo en el ámbito de la educación. A las puertas del denominado «tercer milenio», hombres y mujeres no gozan de plena igualdad. A través de los procesos de socialización, cuyos principales agentes son, a nuestro juicio, la familia y la escuela, se transmite hoy por hoy una cultura femenina y otra masculina.

> «Las mujeres y los hombres hemos vivido un proceso de socialización muy distinto. En él hemos ido adquiriendo unas formas de pensar, de relacionarnos, de hacer, de divertirnos, de sentir, de trabajar..., es decir, unas formas generales de estar en el mundo, de vivir, que determinadas por diversos factores de este proceso, han colaborado a que hoy, el colectivo de las mujeres y el de los hombres tengamos una experiencia histórica muy distinta» (Urruzola, 1996:82).

Por su papel en la reproducción y el cuidado de las criaturas, tradicionalmente a la mujer se le ha asignado la esfera privada (el hogar, la familia), mientras que los espacios públicos (el trabajo retribuido, la política, etc.) son del dominio masculino. De esta división inicial surgirán los estereotipos sexistas, los cuales nos recuerdan que los comportamientos femeninos deben ser cariñosos, amables, dadivosos, dóciles y sometidos, a menudo, al poder del varón (Froufe, 1997). Del hombre, en cambio, esperamos un carácter duro, agresivo, fuerte, que adopte un papel activo ante la toma de decisiones.

En la actualidad son muchas las investigaciones que intentan ahondar en el sexismo dentro del ámbito escolar. La ponencia de Batolomé et al. (1994) al VI Seminario de AIDIPE (Madrid, 1993) nos aporta una extensa revisión de dichos trabajos en lo que respecta tanto a las temáticas que se abordan (elección profesional, currículum oculto, clima de clase, libros de textos, actitudes del profesorado, etc.), como a las diferentes

metodologías investigadoras que se han usado (cualitativas, de investigación-acción, estudios observacionales, investigaciones ex post facto y causales, etc.). Nuestro trabajo, sin embargo, pretende centrarse en el estudio de los estereotipos sexistas y forma parte de un conjunto más amplio de intervenciones que estamos desarrollando en nuestras aulas (Padilla, 1998) con el fin de sensibilizar a nuestro alumnado (futuro/as profesionales de la educación) ante estas cuestiones. Como paso previo consideramos necesario emprender un estudio de las concepciones que nuestro alumnado sostiene sobre el hombre y la mujer, a fin de detectar si existen o no estereotipos en dichas concepciones y analizar el contenido de éstos. Tras la realización de un primer estudio descriptivo con estos datos (Padilla et al., 1997) y obtener indicios de la existencia de los tradicionales estereotipos sexistas, comprendimos la necesidad de profundizar en la información recogida explorando nuevas estrategias de análisis que nos sugirieran dimensiones o aspectos no considerados. Por ello, lo que aquí presentamos son los resultados de la aplicación del análisis de correspondencias múltiples y del *cluster analysis* a los datos de nuestra investigación.

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos, sean profesionales, étnicos, sexuales,... suponen una generalización de determinados prejuicios o ideas preconcebidas que no tiene en cuenta la singularidad personal del ser humano. En ocasiones se aplican a los sexos masculino y femenino de manera discriminatoria, concediendo a uno u otro determinados «privilegios» en cuanto a unas supuestas capacidades, logros, actitudes,... que tiene un sexo como características propias, hasta el punto de llevar aparejada, de forma implícita (e incluso explícita), la idea de que estas características provienen de la diferenciación biológica de los sexos.

El estudio del contenido de los estereotipos de género se ha llevado a cabo, fundamentalmente, desde dos enfoques teóricos (Colom, 1997): desde un modelo *descriptivo* donde se pone el énfasis en el estudio del contenido de dichos estereotipos y desde un enfoque *cognitivo y de interacción social*, prestando mayor atención al estudio de la estructura (modos de representación interna del conocimiento social) y los procesos (adquisición de las representaciones internas y cómo influyen éstas en el procesamiento de información) de los estereotipos de género.

Una de las primeras cuestiones que nos llama la atención en relación con los estereotipos sexuales es su *profundo arraigo en la sociedad*, hasta tal punto que estas ideas preconcebidas impregnan el pensamiento de personas de todas las capas sociales. Es decir, los prejuicios sexistas están presentes tanto en el hombre como en la mujer, tanto en la criatura como en la persona adulta, tanto en la clase social alta como en la baja... En un trabajo anterior (Padilla et al., 1997), al analizar los estereotipos sexistas de una muestra de estudiantes de secundaria y universidad, no encontramos diferencias entre las opiniones de hombres y mujeres, ni entre lo/as estudiantes de secundaria y lo/as de universidad. En todos los casos considerados, se observaban caracterizaciones diferenciales para el género masculino y el femenino, situación ésta que ha sido puesta de relieve por otros trabajos de investigación. Estudios ya clásicos,

como el de Sheriffs y Mckee (1957, cit. por Colom, 1997), ponen de manifiesto que existen diferencias entre los adjetivos que se asignan al sexo masculino y los que se asignan al femenino: los hombres son considerados como menos inhibidos en las relaciones sociales, intelectualmente racionales y competentes, y dirigidos hacia la acción, el vigor y la efectividad; mientras que las mujeres son descritas como emocionalmente calurosas, abiertas a las necesidades de los demás, con habilidad social y cualidades espirituales.

Por su parte, otros autores y autoras (Deaux y Lewis, 1984; Hyde, 1991; Moya, 1990; Rocheblave-Spenlé, 1968) también encuentra distintas definiciones de lo masculino y lo femenino. En términos generales, los rasgos que caracterizan al varón son: la aptitud para las ciencias, la capacidad de organización, la objetividad, la lucidez, la creatividad, la tenacidad... Se les supone cualidades como la seguridad en sí mismos y la autonomía, al tiempo que defectos como la agresividad. A la mujer, sin embargo, se le atribuye la pasividad, la dependencia, la afectividad, la sumisión, la intuición, el deseo de agradar. Es decir, en ella se subraya la importancia de lo afectivo por encima de lo intelectual y de los intereses de otros (padre, compañero, hijo/as) sobre los suyos propios a la hora de tomar decisiones vitales.

En el ámbito educativo, también existen investigaciones en torno a la influencia de los estereotipos sexistas. Podemos citar al respecto el trabajo de Pinto (1996), la cual realizó un estudio con profesorado de enseñanza primaria y secundaria de Portugal, al que se solicitaba, en primer lugar, una caracterización del «buen alumno» y posteriormente, que asociara esas categorías a los buenos alumnos y a las buenas alumnas. Los resultados de este estudio, sintetizados en la tabla 1, hablan por sí mismos.

TABLA 1
TESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO DE PINTO (1996) SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DIFERENCIAL DE «BUEN ALUMNO»

PERFIL DEL BUEN ALUMNO			
CHICAS	%	CHICOS	%
Interés	78%	Capacidad de iniciativa	73%
Responsabilidad	67%	Interés	67%
Capacidad de iniciativa	59%	Capacidad de participación	60%
Aplicación en el trabajo	58%	Capacidad de cooperación	55%
Método de trabajo	55%	Capacidad crítica	47%
Capacidad de participación	55%	Responsabilidad	47%
Capacidad de cooperación	48%	Capacidad de integrar los saberes en la vida	46%
Capacidad de comprensión	44%	Creatividad	42%
Capacidad de cumplir reglas	40%	Curiosidad	41%

Otra característica relevante, a nuestro juicio, de los estereotipos sexistas consiste en la *dimensión valorativa* (Cremades et al., 1991) que subyace en ellos, de tal forma que

denotan una imagen del hombre más positiva que la de la mujer, en tanto que se refieren a aspectos socialmente mejor considerados (razón frente a intuición; actividad frente a pasividad; autonomía frente a dependencia, etc.). El estudio de Musitu (1980) con una muestra valencia ha demostrado que el estereotipo de la mujer se percibe de forma negativa en relación al del varón, de tal manera que los juicios de las mujeres sobre los hombres suelen ser más positivos que los de éstos hacia el grupo de mujeres. En opinión de Cremades et al. (1991:33),

> «el creer que los hombres tienen cualidades prestigiosas como la razón, la objetividad, la independencia o la autoridad, mientras que las mujeres tienen cualidades poco valoradas socialmente como la emoción, la irracionalidad, la dependencia, la pasividad, etc., es lo que les confiere el carácter sexista».

Existe otra tendencia que caracteriza las construcciones estereotipadas en relación al sexo. Nos referimos a la *bipolaridad* de los estereotipos que pretenden tipificar la realidad humana en dos polos (masculino y femenino) que se nos presentan como complementarios. Así, las cualidades o características que se atribuyen a los hombres no se expresan para las mujeres y viceversa; lo que es propio del sexo masculino no sirve para definir lo femenino. Por esta razón, y en relación con el análisis de contenido de los estereotipos, alguno/as autores/as (e.g. Barberá, 1991) han señalado la importancia de tener en cuenta tanto los atributos que son asignados a ambos sexos como los diferenciales.

Por último, nos gustaría recordar que en el origen de los estereotipos sexistas se encuentran las diferencias en el proceso de socialización por el que pasan ambos sexos, diferencias que van marcando dos categorías de persona: el «género masculino» y el «género femenino», a las cuales se les educa parcialmente, según un sistema de valores distinto (Urruzola, 1996). De esta forma, las mujeres —por su relación con el cuidado de las criaturas— han desarrollado más la capacidad de dar y recibir afecto, la de ser responsables de lo que sucede en la esfera privada, la capacidad de observación e intuición,... Mientras que los hombres, a los que se les asigna el rol de dirigir el mundo de lo público, se han visto obligados a desarrollar la autoridad, la capacidad de decisión, la competitividad y la agresividad, entre otras capacidades.

Sin embargo, con la incorporación cada vez mayor de la mujer al mundo educativo y laboral, se está promoviendo un cambio en el autoconcepto de éstas y en las representaciones y expectativas sociales. De tal manera que algunos estudios (Colom, 1997; Hyde, 1991; Radl, 1996), ponen de manifiesto que no existe una dicotomización tan marcada entre los atributos adscritos a uno u otro sexo, sino que éstos han experimentado una evolución hacia una mayor similitud de las características de hombres y mujeres.

De cualquier forma y como plantea Bonal (1997), el sexismo se caracteriza por ser *invisible, inconsciente* y *sutil*. En el ámbito educativo está presente tanto en el curriculum explícito como en el oculto, y los estereotipos de género se refuerzan, mantienen y reproducen tanto por acción como por omisión. Por ello, no sólo son necesarios

estudios como los Birks, Lage y Treggia (1998), Boylan (1996) y Burnett (1997), entre otros, que profundizan en las diferencias hombre y mujer, sino también trabajos (como los Austin, 1998; Bullock, 1997; Espín y Rodríguez Moreno, 1996) que nos permitan identificar los mecanismos de reproducción del sexismo y actuar sobre ellos.

PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Objetivos

Se pretende conocer cómo ven los/as encuestados/as al hombre y a la mujer, determinando características propias y/o comunes en ambos sexos y detectando si existen o no estereotipos sociales en las concepciones de los chicos y las chicas. En concreto, nos interesa:

a) Conocer si existen o no adjetivos clasificados como femeninos, como masculinos o neutros (aquéllos que se asignan a ambos sexos o a ninguno de ellos), dentro de cada uno de los siguientes ámbitos: cognitivo, socio-afectivo y de roles y relaciones en el aula.

b) Conocer si existen diferencias en los adjetivos que cada sexo elige para definirse a sí mismo y los que eligen personas del sexo contrario (autoestereotipos y heteroestereotipos), dentro de cada uno de los ámbitos mencionados anteriormente.

c) En caso de que existan adjetivos elegidos mayoritariamente para un sexo, se pretende comprobar cómo se agrupan éstos; se trata de conocer si los adjetivos utilizados se agrupan en cada uno de los ámbitos considerados o si, por el contrario, el estereotipo recoge adjetivos procedentes de los tres ámbitos.

d) Proceder a la agrupación de los sujetos en función de sus visiones estereotipadas o no, determinando cuáles son los grupos de opinión mayoritarios, y si éstos se definen por características sociodemográficas o no.

Muestra

Dado que nuestro interés principal consiste en la detección de los estereotipos sexistas de nuestro alumnado —tal y como se explicó en la introducción—, éstos/as son los sujetos con los/as que hemos trabajado. Así, la muestra se compone de 437 sujetos. De ellos, 393 son estudiantes de universidad (entre éstos hay 235 estudiantes de pedagogía, 55 de psicopedagogía y 103 de magisterio). Se han seleccionado también 44 estudiantes de enseñanza secundaria a fin de analizar el posible cambio en los estereotipos con la edad.

Por otra parte, del total de encuestados/as, 362 son mujeres y 73 son hombres. Hubiese sido deseable una composición más equilibrada de chicos y chicas, sin embargo, en las titulaciones en las que trabajamos predomina el alumnado de sexo femenino.

Instrumento de recogida de datos

Los datos se han recogido a través de un cuestionario diseñado por los/as autores/as (*Cuestionario para la detección de los estereotipos de género*), el cual consiste en tres listados de adjetivos, ante los cuales el/la sujeto debe opinar si considera que definen a los chicos, las chicas, a ambos sexos o a ninguno. Los adjetivos fueron clasificados en tres ámbitos: cognitivo, afectivo-social y de roles y relaciones en el aula. Para la elaboración de los listados definitivos se tuvieron en cuenta las aportaciones teóricas analizadas en el apartado anterior, así como criterios de claridad y de falta de ambigüedad o sentido peyorativo en su significado.

Se realizó una aplicación previa a una muestra piloto de 50 estudiantes de enseñanza secundaria y universidad. En esta primera aplicación, nos limitamos a recoger los problemas y dificultades que habían surgido, así como las sugerencias de mejora propuestas.

Variables

Las variables de análisis serán los distintos adjetivos propuestos a los/as sujetos para que estos/as los asignasen como propios de chicas, de chicos, de ambos a la vez o de ninguno de ellos. Tendremos, por lo tanto, 31 variables (10 adjetivos del ámbito cognitivo, 10 adjetivos del ámbito afectivo y 11 adjetivos del ámbito de roles en el aula), con cuatro modalidades de respuesta cada uno de ellos: 'DE CHICAS', 'DE CHICOS', 'DE AMBOS' y 'DE NINGUNO'.

Técnicas de análisis de los datos

Para un primer análisis y descripción de los estereotipos consideramos como independientes las elecciones hechas para definir a chicos a chicas y contabilizamos como propios, en los dos casos, aquellos adjetivos que han sido utilizados para definir a los dos sexos (opción de respuesta 'DE AMBOS').

Para la determinación de la existencia y la identificación del contenido de los estereotipos por cada ámbito, en primer lugar, se calcula el número de atribuciones esperable al azar para cada uno de los adjetivos (Sangrador, 1981, Clemente, 1992). Cada vez que una persona elige un adjetivo para definir, por ejemplo a las chicas, hace una atribución. Una vez determinado el número de atribuciones esperable al azar (es el número de veces que puede aparecer cualquier adjetivo por puro azar en función del número de posibles elecciones y del número de sujetos), hemos de calcular el número de apariciones a partir del cual consideraremos que un adjetivo pasa a formar parte de un estereotipo. Es decir, aquellos adjetivos elegidos por un porcentaje mínimo de sujetos, siempre superior al esperable contestando al azar, formarán parte del estereotipo.

Para responder a nuestro segundo objetivo, se han analizado las diferencias existentes entre los contenidos de los autoestereotipos y los heteroestereotipos. Es decir, el estudio de las diferencias entre el número y cualidad de los adjetivos utilizados para

definir al otro sexo y el número y cualidad de los adjetivos utilizados para definir a las personas del mismo sexo.

Para conocer hasta qué punto estos patrones de respuesta propios de los distintos ámbitos definidos está interrelacionados entre sí, utilizaremos el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, más conocido simplemente como Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). El ACM (Lebart, Morineau y Fenelon, 1982; Lebart, Morineau y Warwick, 1984) permite reducir la información contenida en distintas variables nominales en un número más pequeño de ejes o dimensiones que dan cuenta de la mayor parte de la información contenida en las variables originales. El análisis de los datos se llevará a cabo a través del programa informático SPAD.N.

La información contenida en dichos factores se puede, a su vez, interpretar mediante la ayuda de representaciones gráficas adecuadas (Batista y Sureda, 1987). Al representar gráficamente dos factores y proyectar sobre esta representación las modalidades de respuesta de las variables podremos interpretar la posible relación entre ellas a través de la proximidad entre ellas en la gráfica (Etxeberría, García, Gil y Rodríguez, 1995).

Para la aplicación del ACM las variables se subdividen en activas e ilustrativas. Las variables activas son aquellas que darán lugar a la formación de los factores y las variables ilustrativas (generalmente de carácter sociodemográfico) serán proyectadas posteriormente sobre el plano definido por los factores y ayudarán a la interpretación de éstos. En nuestro caso, utilizaremos como variables activas todos los adjetivos incluidos en el cuestionario. Las ilustrativas son el sexo, la edad y el nivel de estudios o especialización de los/as encuestados/as.

La información obtenida a través del ACM se suele complementar con una clasificación tipológica de los/as sujetos/as. La técnica de *cluster analysis* o análisis de agrupaciones nos permitirá identificar grupos de sujetos a partir de la información contenida en los factores retenidos y su caracterización por su grado de estereoripia y, si hubiese relación, por sus características sociodemográficas.

Resultados

a) Contenidos de los estereotipos

Una vez aplicado el cuestionario, el análisis detallado de los datos permite comprobar la existencia de estereotipos en la caracterización de los grupos definidos en función del sexo en los distintos ámbitos estudiados. En las tablas 2 a 7 aparecen los adjetivos que han sido elegidos un número significativo de veces y que definen a chicos y chicas según las respuestas de los/as sujetos encuestados/as.

Para determinar qué adjetivos formarían parte de los estereotipos, en primer lugar, se calculó, para cada grupo a caracterizar y para cada ámbito estudiado, el porcentaje de elecciones esperable por azar. Se hicieron distintos cálculos porque, a pesar de que a todos los sujetos se les pidió que seleccionasen siempre 4 adjetivos de cada ámbito, el número de elecciones por persona fue variable. Después, se obtuvo el porcentaje mínimo de elecciones a partir del cual un adjetivo pasaría a formar parte del estereo-

tipo que define a un grupo dentro de cada ámbito. Este porcentaje mínimo se obtiene despejando *'p'* de la siguiente fórmula (Clemente, 1992):

$$Z = \frac{P - P_o}{\sqrt{\frac{P_o \cdot (1 - P_o)}{NAT}}}$$

donde,
Z = puntuación típica que se escoge para el nivel de confianza elegido. (95 por ciento unilateral derecho, Z=1.6454)
p = proporción a determinar, que sería la que para la Z elegida implica diferenciarse del azar
p_o = proporción esperable al azar
NAT = número de atribuciones o de elecciones totales

En las tablas 2 a 7 se presenta la información que hemos considerado más significativa: por un lado, los adjetivos con porcentajes de elección superior al esperable por azar, teniendo en cuenta el género de la persona que lo elige y el género al que el adjetivo se asigna; por otro, se ofrece también una información adicional sobre el número de veces que se ha atribuido un adjetivo cualquiera del ámbito examinado al sexo en cuestión por una persona de uno de los sexos (según cada tabla), el porcentaje de elección esperable por azar para los adjetivos de cada ámbito (según el número de atribuciones reales y totales) y, por último, el porcentaje mínimo por el que el adjetivo, según la fórmula anterior, presentaría un nivel de atribución superior al que se espera por azar.

Como se puede apreciar en las tablas (tablas 2 a 7), se constata la existencia de estereotipos sexuales dentro de cada uno de los ámbitos. En efecto, los/as sujetos de la muestra atribuyen, de modo estadísticamente significativo, unos adjetivos en mayor proporción que otros a cada uno de los dos géneros. Se aprecia también un mayor grado de acuerdo a la hora de caracterizar a las chicas, ya que, en general, los porcentajes de elecciones de los adjetivos que definen a éstas son superiores a los de los chicos.

Por otro lado, se constata que existen claras diferencias entre los estereotipos de chicas y chicos ya que sólo tres adjetivos (observador/a, racional y participativo/a) de los 25 elegidos aparece en la descripción de ambos grupos.

TABLA 2

Adjetivos más utilizados por todos/as los/as sujetos para definir a las chicas en el ámbito afectivo	
Adjetivos	**%**
Sensibles	81.2
Tiernas	77.5
Deseosas de agradar	45.9
Información adicional:	
Nº de atribuciones total: 1713	
% de atribución esperable al azar: 39.2	
% mínimo significativo (p<.05): 41.1	

TABLA 3

Adjetivos más utilizados por todos/as los/as sujetos para definir a los chicos en el ámbito afectivo	
Adjetivos	**%**
Autónomos	64
Dominadores	61.7
Espontáneos	60.8
Información adicional:	
Nº de atribuciones total: 1701	
% de atribución esperable al azar: 39	
% mínimo significativo (p<.05): 41	

TABLA 4

Adjetivos más utilizados por todos/as los/as sujetos para definir a las chicas en el ámbito cognitivo	
Adjetivos	**%**
Observadoras	60
Constantes en el trabajo	55.1
Curiosas	48.1
Racionales	46.9
Creativas	46.5
Reflexivas	44.6
Información adicional:	
Nº de atribuciones totales: 1734	
% de atribución esperable al azar: 39.6	
% mínimo significativo (p<.05): 41.5	

TABLA 5

Adjetivos más utilizados por todos/as los/as sujetos para definir a los chicos en el ámbito cognitivo	
Adjetivos	**%**
Instintivos	49.7
Racionales	48.3
Metódicos	42.3
Observadores	40.7
Información adicional:	
Nº de atribuciones totales: 1694	
% de atribución esperable al azar: 38.8	
% mínimo significativo (p<.05): 40.7	

TABLA 6

Adjetivos más utilizados por todos/as los/as sujetos para definir a las chicas en el ámbito de roles en el aula	
Adjetivos	**%**
Responsables	83.6
Cooperadoras	52.3
Participativas	48.6
Respetuosas de las otras personas	39.2
Información adicional:	
Nº de atribuciones totales: 1703	
% de atribución esperable al azar: 35.7	
% mínimo significativo (p<.05): 38	

TABLA 7

Adjetivos más utilizados por todos/as los/as sujetos para definir a los chicos en el ámbito de roles en el aula	
Adjetivos	**%**
Participativos	55.3
Competitivos	54.7
Iniciativa	54.4
Toma de decisiones	39.9
Información adicional:	
Nº de atribuciones totales: 1668	
% de atribución esperable al azar: 35	
% mínimo significativo (p<.05): 37	

b) Autoestereotipos y heteroestereotipos

Como ya vimos, el autoestereotipo es la imagen que un grupo tiene de sí mismo, mientras que el heteroestereotipo estará formado por los adjetivos más utilizados por todos los demás al describir a ese grupo. En teoría, es de esperar que los adjetivos utilizados en el autoestereotipo tendrán un carácter más positivo que los utilizados en el heteroestereotipo. En este apartado, además de la exposición de los adjetivos más elegidos en los autoestereotipos (tablas 8 a 13) y en los heteroestereotipos (tablas 14 a 19), se realizará un contraste estadístico (χ^2) para determinar si existen diferencias significativas entre los porcentajes de asignación al propio grupo (auto) y al otro grupo (hetero) de algunos adjetivos (tabla 20 y 21).

AUTOESTEREOTIPO

TABLA 8

Adjetivos más utilizados por las chicas para definir a las chicas en el ámbito afectivo Adjetivos	%
Sensibles	81.8
Tiernas	78
Deseosas de agradar	45.5
Generosas	42.7
Información adicional:	
Nº de atribuciones total: 1434	
% de atribución esperable al azar:	39.5
% mínimo significativo (p<.05):	41.1

TABLA 9

Adjetivos más utilizados por los chicos para definir a los chicos en el ámbito afectivo Adjetivos	%
Espontáneos	61.2
Dominadores	56.7
Autónomos	55.2
Seguros	52.2
Información adicional:	
Nº de atribuciones total: 264	
% de atribución esperable al azar:	39.4
% mínimo significativo (p<.05):	44.3

TABLA 10

Adjetivos más utilizados por las chicas para definir a las chicas en el ámbito cognitivo Adjetivos	%
Observadoras	61
Constantes en el trabajo	54.9
Creativas	50
Racionales	46.4
Reflexivas	46.4
Curiosa	45.3
Información adicional:	
Nº de atribuciones totales: 1449	
% de atribución esperable al azar:	39.8
% mínimo significativo (p<.05):	42

TABLA 11

Adjetivos más utilizados por los chicos para definir a los chicos en el ámbito cognitivo Adjetivos	%
Racionales	55.2
Instintivos	50.7
Creativos	49.3
Información adicional:	
Nº de atribuciones totales:	260
% de atribución esperable al azar:	38.8
% mínimo significativo (p<.05):	43.8

TABLA 12

Adjetivos más utilizados por las chicas para definir a las chicas en el ámbito de roles en el aula	
Adjetivos	**%**
Responsables	85.9
Cooperadoras	50.8
Participativas	48.9
Respetuosas de las otras personas	40.9
Información adicional:	
N° de atribuciones totales: 1427	
% de atribución esperable al azar: 35.9	
% mínimo significativo (p<.05): 38	

TABLA 13

Adjetivos más utilizados por los chicos para definir a los chicos en el ámbito de roles en el aula	
Adjetivos	**%**
Iniciativa	53
Competitivos	50
Cooperadores	50
Toma de decisiones	48.5
Información adicional:	
N° de atribuciones totales: 254	
% de atribución esperable al azar: 34.9	
% mínimo significativo (p<.05): 39.8	

HETEROESTEREOTIPO

TABLA 14

Adjetivos más utilizados por los chicos para definir a las chicas en el ámbito afectivo	
Adjetivos	**%**
Sensibles	79.1
Tiernas	74.6
Deseosas de agradar	46.3
Información adicional:	
N° de atribuciones total: 255	
% de atribución esperable al azar: 38	
% mínimo significativo (p<.05): 43	

TABLA 15

Adjetivos más utilizados por las chicas para definir a los chicos en el ámbito afectivo	
Adjetivos	**%**
Autónomos	65.8
Dominadores	62.5
Espontáneos	60.6
Seguros	58.1
Información adicional:	
N° de atribuciones total: 1417	
% de atribución esperable al azar: 39	
% mínimo significativo (p<.05): 41.1	

TABLA 16

Adjetivos más utilizados por los chicos para definir a las chicas en el ámbito cognitivo	
Adjetivos	**%**
Curiosas	62.7
Constantes en el trabajo	56.7
Observadoras	56.7
Racionales	47.8
Información adicional:	
N° de atribuciones totales: 261	
% de atribución esperable al azar: 38.9	
% mínimo significativo (p<.05): 44	

TABLA 17

Adjetivos más utilizados por las chicas para definir a los chicos en el ámbito cognitivo	
Adjetivos	**%**
Instintivos	49.5
Racionales	47.3
Metódicos	44.8
Observadores	40.9
Información adicional:	
N° de atribuciones totales: 1406	
% de atribución esperable al azar: 38.7	
% mínimo significativo (p<.05): 40.8	

TABLA 18

Adjetivos más utilizados por los chicos para definir a las chicas en el ámbito de roles en el aula	
Adjetivos	**%**
Responsables	71.2
Cooperadoras	60.6
Participativas	43.9
Información adicional:	
N° de atribuciones totales: 252	
% de atribución esperable al azar: 34.6	
% mínimo significativo (p<.05): 39.5	

TABLA 19

Adjetivos más utilizados por las chicas para definir a los chicos en el ámbito de roles en el aula	
Adjetivos	**%**
Participativos	57.7
Competitivos	55.8
Iniciativa	54.1
Toma de decisiones	38.7
Información adicional:	
N° de atribuciones totales: 1390	
% de atribución esperable al azar: 35	
% mínimo significativo (p<.05): 37.1	

TABLA 20

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE EL AUTOESTEREOTIPO Y EL HETEROESTEREOTIPO DE LAS CHICAS

1. Adjetivos más aplicados a las chicas por los chicos (hetero) que por ellas mismas (auto)

Ámbito	Adjetivos	Auto	Hetero	χ^2	*p*
Cognitivo	Curiosas	45.3	62.7	6.82	.008

2. Adjetivos más aplicados a las chicas por ellas mismas (auto) que por los chicos (hetero)

Ámbito	Adjetivos	Auto	Hetero	χ^2	*p*
Cognitivo	Creativas	50	29.9	9.22	.002
Roles	Responsabilidad	85.9	71.2	8.81	.002

TABLA 21

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE EL AUTOESTEREOTIPO Y EL HETEROESTEREOTIPO DE LOS CHICOS

1. Adjetivos más aplicados a los chicos por las chicas (hetero) que por ellos mismos (auto)

Ámbito	Adjetivos	Auto	Hetero	χ^2	*p*
Cognitivo	Metódico	31.3	44.8	4.17	.041
Roles	Paticipación	39.4	57.7	7.58	.005

2. Adjetivos más aplicados a los chicos por ellos mismos (auto) que por las chicas (hetero)

Ámbito	Adjetivos	Auto	Hetero	χ^2	*p*
Cognitivo	Creativos	49.3	35.4	4.60	.031
Roles	Cooperadores	50	35.9	4.69	.030

A pesar de no existir grandes diferencias entre auto y heteroestereotipo, sí merecen destacarse ciertas apreciaciones. En el ámbito afectivo coinciden las dos caracterizaciones de chicos y chicas, salvo que éstas se definen a sí mismas como *generosas* (45.7%), mientras que el porcentaje de elecciones de este adjetivo entre los chicos no supera el mínimo significativo (32.8%). De cualquier modo, la diferencia entre ambos porcentajes no llega a ser estadísticamente significativa. Los adjetivos utilizados para definir a los chicos son los mismos, sólo cambia el orden: los chicos se definen en primer lugar como *espontáneos*, mientras que las chicas creen que, sobre todo, son *autónomos*.

Las diferencias encontradas entre auto y heteroestereotipo son más acusadas y significativas en el ámbito cognitivo. En este ámbito, las chicas se describen a sí mismas como observadoras (en primer lugar) y como creativas y reflexivas, entre otros adjetivos. Los chicos, sin embargo, las ven, básicamente, como *curiosas* (las diferencias entre los porcentajes de elección son significativas), y no creen que sean *creativas* (diferencias significativas), ni *reflexivas* (diferencias significativas). En cuanto a los chicos, ellos creen que son, sobre todo, *racionales* y, además, *creativos*. Las chicas, por contra, piensan que son, más que nada, *instintivos* y los definen también como *observadores* y *metódicos* (existiendo diferencias significativas entre los porcentajes en este último caso). Además, desaparece de su definición de los chicos el adjetivo *creativo* (diferencias significativas).

En al ámbito de roles en el aula, las diferencias vuelven a ser escasas: únicamente desaparece un adjetivo en la definición de las chicas y se intercambian dos adjetivos en la definición de los chicos. Las chicas se consideran a sí mismas, entre otras cosas, *respetuosas con las otras personas*, calificación que desaparece cuando los que opinan son chicos (aunque la diferencia entre los porcentajes no llega a ser significativa). Por otro lado, los chicos se definen a sí mismos como *cooperadores*, consideración que desaparece en la opinión de las chicas (diferencias significativas), ya que éstas los definen como *participativos*, adjetivo que no utilizan en su propia definición los chicos (diferencias significativas). Finalmente, comentar que, aunque aparece en ambos casos, el porcentaje de sujetos que definen a las chicas como *responsables* es diferente (significativamente) si quienes opinan son ellas mismas (85.9) o son los chicos (71.2).

En relación con nuestros objetivos a y b, podemos decir que se comprueba la existencia de estereotipos sexuales dentro de los ámbitos cognitivo, socio-afectivo y de roles y relaciones en el aula, ya que hay una serie de adjetivos que son significativamente más elegidos que otros para definir a chicas y chicos. Además, se constata la diferencia, aunque mínima, entre auto y heteroestereotipos. Los adjetivos utilizados en el autoestereotipo suelen ser más en número y de un carácter más positivo que los utilizados en el heteroestereotipo.

c) Análisis de Correspondencias Múltiples

Tras la aplicación del ACM a las variables de estudio se retienen los dos primeros factores por considerar que son los más significativos y por contener el resto de factores información redundante. El segundo de los factores retenidos, además de aportar nuevas características (adjetivos) que no aparecen en el primero, nos ofrece

una información cuyo significado nos parece especialmente interesante. Como veremos a continuación, nos informa de la existencia de una opinión *contraestereotipada*, mostrando la aplicación del estereotipo del factor I en sentido contrario, es decir, las características que en el primer factor se asocian al sexo femenino, aquí aparecen asociadas al sexo masculino y viceversa.

Factor 1: Estereotipia

Este primer factor está formado por los principales adjetivos que previamente hemos visto que daban lugar a los distintos estereotipos. En él aparecen claramente dos polos bien definidos: un polo positivo de estereotipia y otro de no estereotipia (figura 1). En el polo positivo, aparecen caracterizados como típicamente 'femeninos' la responsabilidad, la sensibilidad, la reflexión, la racionalidad, la aportación de ideas y el respeto a otras personas. A este polo se asocian adjetivos definidos como masculinos como son la autonomía, la efectividad en la tarea, la cooperación, la competitividad y la resolución de problemas.

El polo opuesto se caracteriza por la asociación de un carácter neutro a los adjetivos, apareciendo las modalidades de respuesta 'DE AMBOS' y 'DE NINGUNO' respecto a adjetivos como la responsabilidad, la ternura, la sensibilidad, el deseo de agradar, la espontaneidad, la cooperación, efectividad en la tarea, la aportación de ideas y la competitividad.

Como se puede apreciar, los mismos adjetivos se sitúan en los dos polos, teniendo en el polo positivo un carácter marcadamente estereotipado, al ser asignados a chicas o chicos preferentemente, mientras que en el otro polo tienen un carácter neutro: los

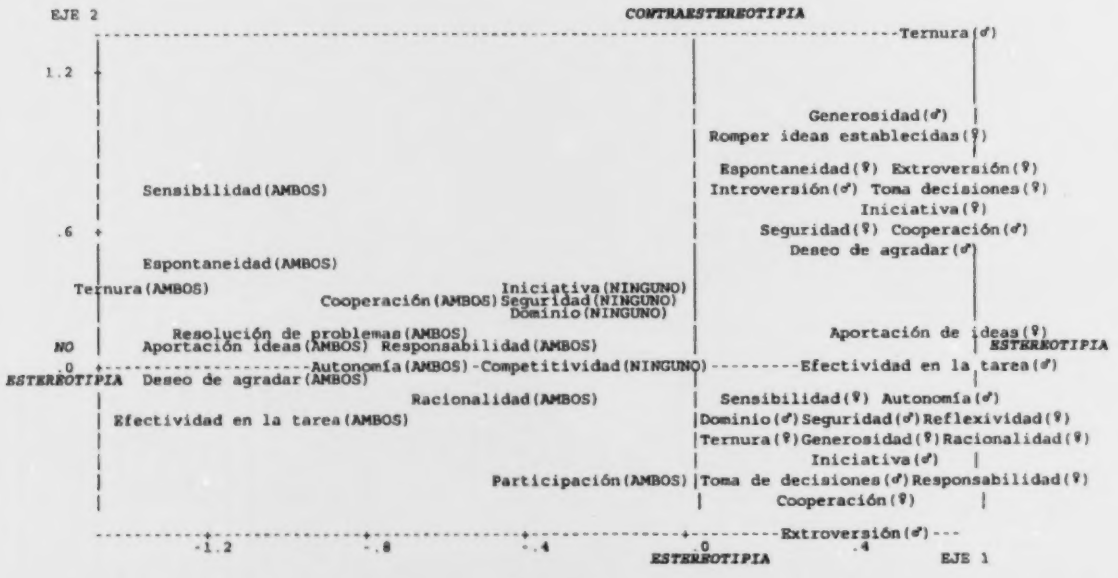


Figura 1

Proyección de las modalidades activas sobre el plano formado por los factores 1 y 2

BEST COPY AVAILABLE

adjetivos se asignan a ambos por igual o a ninguno de ellos. Ninguna de las características sociodemográficas de la muestra se asocia a ninguno de los polos de este factor.

Factor 2: Contraestereotipia

Este factor está formado básicamente por adjetivos del ámbito afectivo y de las relaciones en el aula, teniendo escasa presencia y relevancia los adjetivos del ámbito cognitivo. Obtendrán elevadas puntuaciones en este factor aquellos/as sujetos que tienen una concepción contraestereotipada (en el sentido de que se intercambian los adjetivos anteriormente definidos como «femeninos» para los hombres y los «masculinos» para las mujeres) de las características que definen a hombres y mujeres; a su vez, obtendrán bajas puntuaciones los sujetos estereotipados.

En el polo positivo se definen como masculinos la generosidad, la ternura, la ternura, la introversión, el respeto a otras personas y el deseo de agradar. Aparecen además, definidos como femeninos, la extroversión, la espontaneidad, la iniciativa, la toma de decisiones y el romper con las ideas establecidas. A este polo se asocian las edades más elevadas (23 o más años) y la especialidad de psicopedagogía, si bien esta asociación es de carácter débil.

El polo opuesto presenta los mismos adjetivos pero caracterizando al grupo opuesto al descrito en el polo positivo. En este caso, se definen como femeninos la ternura, la cooperación, la sensibilidad, el respeto a otras personas y la responsabilidad. Son definidos como típicamente masculinos la iniciativa, la extroversión, la toma de decisiones, la espontaneidad y el dominio. A este polo del factor se asocian las edades más jóvenes (15-17 años) y el nivel de estudios de enseñanzas medias, siendo esta asociación débil aunque mayor que en el polo anterior.

Así pues, como se ha podido comprobar (y como era lógico, por otro lado) las estereotipias definidas en los distintos ámbitos están interrelacionadas entre sí. Por ejemplo, vemos como se asocian entre sí adjetivos que estaban incluidos en las estereotipias de distintos ámbitos al definir a las chicas; éstas, tanto en el primer como en el segundo factor, aparecen definidas como sensibles (afectivo), reflexivas y racionales (cognitivo) y responsables (roles en el aula).

d) Análisis de agrupaciones

Partiendo de la información contenida en los dos factores retenidos, se realizó un *cluster analysis* para identificar el número de clases que se pueden formar en la muestra, según sus respuestas al cuestionario. Las salidas del programa informático (figura 2) y la interpretación de las clases resultantes, aconsejan que finalmente se retenga una tipología de sujetos dividida en tres clases o grupos: el primer grupo está formado por 108 sujetos (25% del total), la segunda clase la componen 120 sujetos (27%) y la tercera engloba al 48% del total de sujetos (209 sujetos).

Clase 1: Sujetos no estereotipado/as:

Esta primera clase resultante está formada por sujetos que no asignan claramente ninguno de los adjetivos a ninguno de los sexos, como se aprecia en la figura 3, donde aparece representada en el polo de neutralidad. Así, este alumnado piensa que la responsabilidad, el deseo de agradar, la aportación de ideas, la ternura, la efectividad en la tarea, la constancia en el trabajo o la racionalidad son características que adornan por igual a chicos y a chicas. Por contra, creen que ni la competitividad, ni la iniciativa, ni la toma de decisiones, ni el dominio o la extroversión, son características propias y definitorias de ninguno de los dos sexos.

Los alumnos que forman parte de este grupo no se distinguen, significativamente, del resto de alumnos en función de ninguna variable sociodemográfica.

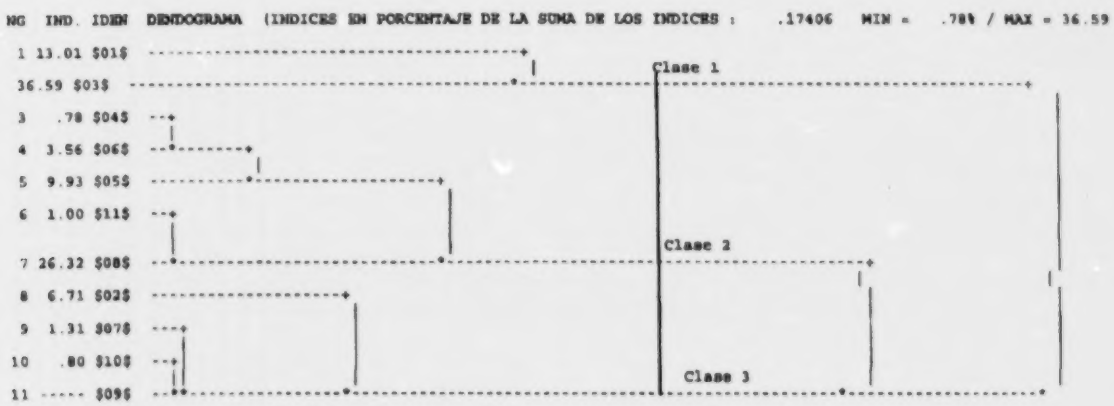


Figura 2
Dendograma (representación de la sucesivas agrupaciones de las clases)

Clase 2: Sujetos contraestereotipado/as

Esta agrupación de sujetos, que se localiza en el extremo superior derecho de la figura 3, está formada por sujetos con una concepción contraestereotipada de los atributos que definen a uno y otro sexo, ya que, en general, van en contra de la definición tradicional de los sexos. Para estos/as sujetos, los chicos suelen ser generosos, cooperadores, tiernos, deseosos de agradar, respetuosos con las otras personas e introvertidos. A su vez, las chicas suelen tomar la iniciativa, toman decisiones, son espontáneas, extrovertidas, dominadoras y autónomas. En este caso, tampoco aparece asociada a esta clasificación ninguna variable sociodemográfica.

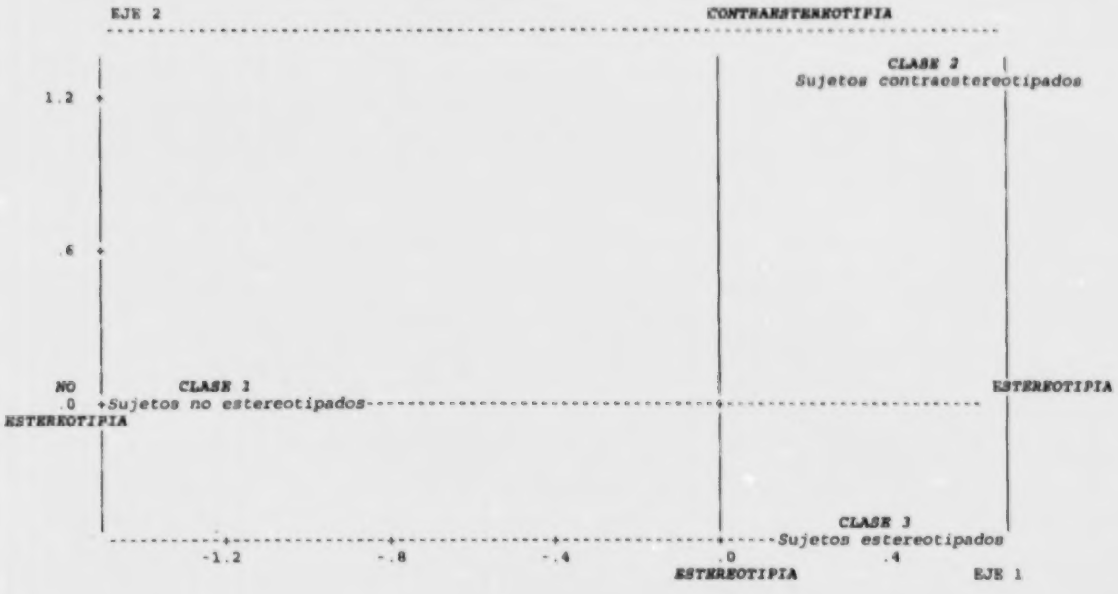


Figura 3
Proyección de las clases sobre el plano formado por los factores 1 y 2

Clase 3: Sujetos estereotipado/as

Esta clase, la más mayoritaria, se sitúa en el polo inferior derecho de la figura 3 y está integrada por sujetos que asignan a chicos y a chicas adjetivos claramente estereotipados. Para estos/as alumnos/as las chicas se caracterizan por la ternura, la cooperación, el respeto a las otras personas, la responsabilidad, la generosidad y la sensibilidad. Los chicos son definidos como personas que toman la iniciativa, toman decisiones, son autónomos, competitivos, dominadores, extrovertidos y seguros.

CONCLUSIONES

Como conclusiones principales de lo que hemos presentado en las páginas precedentes, nos gustaría señalar las siguientes:

En primer lugar, creemos que nuestro trabajo pone de manifiesto la existencia de estereotipos sexistas, tal y como concluyen otros estudios de investigación presentados en la introducción de este artículo. El análisis de porcentajes realizado evidencia una imagen femenina asociada a la sensibilidad y la ternura, el deseo de agradar, la responsabilidad, la observación, la constancia... Esta visión de la mujer está en consonancia con el papel social asignado a ella, papel que para diferentes autores y autoras (entre otros/as, Cremades et al., 1991; Sau, 1996; Tomé, 1996; Urruzola, 1996; etc.) se circunscribe a la «esfera privada» (el hogar, la familia). Así, su relación con los/as niños/as, el cuidado del hogar, los trabajos que realizan... han llevado a un mayor

desarrollo de la capacidad de dar y recibir afecto, de la ternura, la responsabilidad, la comprensión, la empatía, etc. Los resultados de nuestro estudio reflejan que nuestro alumnado ha caracterizado al sexo femenino de acuerdo con este tópico, resaltando de la mujer, siempre o casi siempre, cualidades que están claramente dentro de él.

Sin embargo, los adjetivos que la muestra ha elegido para caracterizar al sexo masculino (autónomos, dominadores, seguros de sí mismos, competitivos... toman decisiones, llevan la iniciativa...) nos sugieren una imagen de este sexo menos inhibida socialmente, más independiente y con cualidades asociadas al liderazgo y a su desenvolvimiento en la «esfera pública».

En segundo lugar, queremos destacar que los estereotipos no se circunscriben a ninguno de los tres ámbitos analizados (cognitivo, socio-afectivo y de roles y relaciones en el aula). Como se ha podido comprobar, a través del ACM, las opiniones estereotipadas sobre el hombre y la mujer —agrupadas en los dos factores retenidos— se componen de atributos procedentes de las tres dimensiones. Ello nos indica que se diferencia al hombre y a la mujer no sólo en el terreno afectivo, sino también en el cognitivo y en los roles que se desempeñan en el entorno educativo.

Otra cuestión que nos llama la atención es la escasa diferencia encontrada entre los autoestereotipos y los heteroestereotipos. Como hemos podido comprobar, los chicos y las chicas se perciben a sí mismos/as en forma muy semejante a como lo hace el otro sexo. Asimismo, en el *cluster analysis* no se han encontrado variables sociodemográficas asociadas a ninguna de las agrupaciones realizadas. Tan sólo el ACM mostraba una débil asociación con la edad en el factor de *contraestereotipia*, lo cual nos parece indicar que los/as sujetos más jóvenes presentan una mayor tendencia a la *estereotipia*, si bien no se observa tan claramente la asociación entre los/as sujetos de mayor edad y la *contraestereotipia*.

Las semejanzas entre autoestereotipos y heteroestereotipos y la independencia de los resultados de las variables sociodemográficas consideradas es, a nuestro modo de ver, un indicador del fuerte arraigo que los estereotipos sexistas tienen en la sociedad, de tal forma que son compartidos por hombres y mujeres, por personas jóvenes y adultas,... impregnando las opiniones de todas las capas sociales.

Por último, merece especial atención el alto porcentaje de personas (casi la mitad) que han sido incluidos en la clase «sujetos estereotipados/as». Si a esto añadimos que la clase «sujetos contraestereotipados/as» (27%) representa a personas que también detentan estereotipos (aunque con un contenido distinto), parece claro que todavía son muchos los prejuicios que se oponen a la igualdad real de ambos géneros. Desde una postura más optimista, la opinión de una cuarta parte de los/as encuestados/as indica que hombres y mujeres son considerados/as iguales, como personas con características que no tienen por qué ser propias y diferenciales de su sexo. Los estudios de Colom (1997) y Hyde (1991) apuntan en esta dirección, al afirmar que los atributos adscritos a uno y otro sexo están experimentando una evolución hacia una mayor similitud de las características de hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, S. (1998). *Transactional writing: empowering women and girls to win at matermatics.* Arlington, FL: National Science Foundation.

BARBERÁ, E. (1991). Análisis de los estereotipos de género. *Investigaciones psicológicas,* 9, 145-165.

BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J.V., MARÍN, M.A., DEL RINCÓN, D. y RODRÍGUEZ, M. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa,* 23, 15-92.

BATISTA, J.M. y SUREDA, J. (1987). Análisis de correspondencias y técnicas de clasificación: su interés para la clasificación en las ciencias sociales y del comportamiento. *Infancia y Aprendizaje,* 39-40, 171-186.

BIRKS, L., LAGE, M. y TREGLIA, M. (1998). Coment and reply on The impact of integrating scholarship on women intro Introductory Economics. *Journal of Economic Education,* 29 (1), 11-13.

BONAL, X. (1998). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación.* Barcelona: Graó.

BOYLAN, C. (1996). Quality teaching. Relevant content: catering of all. *Australian Science Teachers Journal,* 42 (1), 59-62.

BULLOCK, L. (1997). Efficacy of a gender and ethnic equity in science education curriculum por preservice teachers. *Journal of Research in Science Education,* 34 (10), 1019-1038.

BURNET, N.J. (1997). Gender economics courses in liberal arts colleges. *Journal of Economic Education,* 28 (4), 369-376.

CLEMENTE, M. (Coord.) (1992). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Eudema Universidad.

COLOM, J. (1997). Aportaciones al estudio de los esteretipos de género. *Revista de Pedagogía Social,* 15-16, 145-53.

CREMADES, M.A., RODAS, M.I., SIMÓN, M.E. y SIMÓN, M.N. (1991). *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos.* Madrid: Mare Nostrum.

DEAUX, K. y LEWIS, L.L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among componenetes and gender labels. *Journal of Personality and Social Psychology,* 43 (5), 915-928.

ESPÍN, J.V. y RODRÍGEZ, M.L. (1996). Análisis de los recursos educativos desde una perspectiva no sexista. Barcelona: Laertes.

ETXEBERRÍA, J., GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (1995). *Análisis de datos y textos.* Madrid: RA-MA.

FROUFE, S. (1997). La mujer ante el Tercer Milenio. *Revista de Pedagogía Social,* 15-16, 87-96.

HYDE, E.S. (1991). *Half the human experience. Psychology of women.* Lexington: D.C. Heath and co.

LEBART, L., MORINEAU, A. y FENELON, J.P. (1982). *Traitement des données statistiques.* París: Dunod.

LEBART, L., MORINEAU, A. y WARWICK, J.P. (1994). *Multivariate descriptive statistical analysis.* New York: Wiley.

MOYA, M.C. (1990). Persistencia y cambio de los estereotipos de género. Ponencia presentada al *III Congreso Nacional de Psicología Social.*

MUSITU, G. (1980). El estereotipo masculino y femenino en el contexto socio-cultural valenciano. *Psicológica,* 1, 127-142.

PADILLA, T. (1998): Formación para la igualdad de oportunidades: Experiencia de inserción de contenidos no sexistas en el currículum universitario. *Actas del II Seminario Andaluz sobre Formación Inicial del Profesorado en Educación no-sexista,* Baeza (Jaén).

PADILLA, T., MARTÍN, M. MORENO, E. y ROMERO, R. (1997). Detección y análisis de los estereotipos de género en una muestra de estudiantes de enseñanza secundaria y universidad. En H. Salmerón (coord.). *Diagnosticar en educación* (697-703). Granada: FETE-UGT.

PINTO, T. (1996). Hacia una pedagogía de la igualdad. En AA.VV. *Curso de formación en educación no sexista: el departamento de orientación como impulsor de la transversalidad* (pp. 109-120). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

RADL, R. (1996). Los procesos de la constitución social de las identidades de género en el contexto de la socialización humana: Bases para un modelo teórico interaccionista. En R. Radl (ed.), *Mujeres e instituciones universitarias en occidente* (15-37). Santiago de Compostela: Universidad.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A.M. (1968). *Los roles masculinos y femeninos.* Madrid: Ciencia Nueva.

"ANGRADOR, J.L. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

SAU, V. (1996). Construcción de la identidad personal y la influencia del género. En AA.VV. *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* (11-20). Vitoria Gasteiz: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.

TOMÉ, A. (1996). Incidencia del género en las relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes y valores. En AA.VV. *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* (21-46). Vitoria Gasteiz: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.

URRUZOLA, M.J. (1996). Redefiniendo los valores: hacia la construcción de una nueva ética. En AA.VV. *Curso de formación en educación no sexista: el departamento de orientación como impulsor de la transversalidad* (pp. 79-97). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 149-166

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y SU INCIDENCIA EN LAS AULAS. ESTUDIO DE UN CASO

Mª Soledad García Gómez
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Sevilla

RESUMEN

El análisis de las relaciones que se establecen entre la formación permanente del profesorado y el desarrollo profesional, ha sido el núcleo de una extensa investigación interpretativa, de la cual sólo se presenta en este artículo una parcela. Aquélla relativa a los cambios acontecidos en un equipo de maestras de centros escolares diferentes, y en sus aulas, al hilo de su activa participación en una actividad de formación permanente denominada Seminario Azahar, desarrollada en el marco de un Centro de Profesorado. Cambios que son concebidos como indicadores de desarrollo profesional. El análisis y la interpretación de los datos de este trabajo revelan que los cambios experimentados por estas maestras les aproximaban a los presupuestos de un enfoque práctico de la enseñanza y de la profesión docente.

ABSTRACT

Relationships between teachers' in-service education and professional development have been the focus of the analysis developed along a large interpretative research. This paper is only

E-mail: solgar@cica.es

about a section. This is about changes experienced by some female teachers in their classrooms and at their different schools, while participating in an in-service education activity called Seminario Azahar, which took place at a teachers' centre. Those changes are considered as professional development signals. Data analysis and interpretation show that those changes mean that these teachers were developing to a teaching approach and to a profession approach characterized by the features of the practical rationality.

INTRODUCCIÓN

La formación permanente ha experimentado en las últimas décadas un significativo avance, que se percibe en la generalización y ampliación de la oferta de actividades realizada al profesorado de las diversas etapas del sistema educativo, así como en las características de las mismas. Esta profusión de planes de actuación y de actividades, ha traído consigo el interés y la necesidad de investigar en este terreno, desde parámetros diferentes a los considerados en etapas anteriores.

Es de todos conocido que desde los presupuestos del paradigma proceso-producto se ha venido desarrollando una labor investigadora centrada en la delineación de modelos o fórmulas para diseñar propuestas formativas eficaces. Desde los planteamientos del paradigma mediacional centrado en el profesorado, se ha insistido en la conveniencia de analizar el pensamiento, las actitudes y la toma de decisiones de aquél. Sin embargo, en los últimos años se ha hecho notar la necesidad de conocer, para comprender e intervenir razonadamente, en qué medida las actividades de formación permanente favorecen o no el desarrollo profesional de los docentes. Este propósito trasciende los intentos de evaluar, con carácter formativo, las actividades de perfeccionamiento. Se trata de conocer si la participación en este tipo de actividades incide en los centros y en las aulas del profesorado participante.

Con esta intención se gestó una investigación interpretativa acerca de la incidencia de un seminario de formación en los participantes. Dado que la caracterización y contextualización de este trabajo se ha realizado con detalle en otro lugar (García Gómez, 1998a), a continuación se pasa a presentar de forma sucinta la información básica para enmarcar los resultados de la investigación que son objeto de este artículo, que son los relativos a los cambios experimentados por un equipo de maestras. Cambios asociados a su participación en una actividad de formación permanente desarrollada a lo largo de tres años.

LA FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Las relaciones entre la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado se pueden tildar de controvertidas. El desarrollo profesional es un concepto complejo, aun en fase de clarificación y reconstrucción (Kremer-Hayon, 1991), mientras la formación permanente es una realidad aun reciente en nuestro contexto (García Gómez, 1998b). El binomio formación permanente-desarrollo profesional es incipiente en la literatura especializada (Kinder y Harland, 1991), y es deudor del posicionamiento teórico en relación a cuestiones como las siguientes: formación permanente ¿para

qué?, ¿quién es un profesional de la enseñanza?, ¿cómo se aprende a ser profesor?, ¿cómo se puede conocer la incidencia de la formación permanente?, ¿qué debe cambiar el profesorado y cómo?, etc.

Si analizamos las relaciones que se pueden establecer entre ambos procesos, es fácil identificar tres modalidades o situaciones, las cuales se describen a continuación de forma resumida.

Situación A: *formación permanente sin desarrollo profesional*. Ésta representa el caso en el que la formación permanente y el desarrollo profesional no siguen caminos parejos, más bien habría que decir que aquélla se diseña y se desarrolla al margen de los procesos de desarrollo profesional. Lo cual no significa que tales actividades de formación no incidan en el desarrollo profesional sino, más bien, que tal actividad no ha sido concebida de forma explícita siguiendo las pautas y los principios que promueven tal desarrollo. Es fácil identificar esta tendencia con los denominados modelos técnico, academicista, tradicional, transmisivo, ...

El profesorado que suscribe este enfoque no se suele caracterizar por su motivación e implicación en actividades que permitan un replanteamiento de sus actuaciones, ni una puesta en práctica de ideas innovadoras. A pesar de lo cual, hay algún sector de este colectivo que se implica (por convicción u obligación) en actividades de formación permanente. Éstas se diseñan, desarrollan y evalúan desde premisas ajenas a cómo aprende el profesorado, cuál es el conocimiento profesional deseable, cómo se pueden facilitar procesos de explicitación, análisis y replanteamiento de la práctica docente, etc. Son actividades que reproducen el clásico esquema de todo modelo didáctico tradicional-transmisivo, por lo tanto, se obvia la reflexión o actuación que implique considerar a quien aprende, lo que se supone debe aprender, cómo lo aprende, cómo incorpora esos aprendizajes a su trabajo cotidiano, etc.

Situación B: *formación permanente y ¿desarrollo profesional?* Hace referencia a aquellas concepciones y actuaciones de formación permanente que no se rigen por las premisas básicas para facilitar procesos de desarrollo profesional, pero que sí pueden facilitarlo (consciente o inconscientemente), aunque de forma algo tangencial. Se alude de forma implícita en este caso a modelos de formación permanente conocidos con nombres como activista, implicativo, desarrollista o práctico.

En esta tendencia parece estar más claro lo que no debe ser que lo que sí debe ser. Surge como reacción, extrema en ciertas ocasiones, a la tendencia caracterizada con anterioridad; sin embargo, carece de unos planteamientos claros y fundamentados que orienten su intervención. Se pueden considerar como propuestas transitorias entre una concepción de la formación permanente al margen del desarrollo profesional, y una concepción de la formación permanente que se identifica plenamente con el desarrollo profesional.

Situación C: *formación permanente para el desarrollo profesional*. Este caso llega de la mano de otra manera de entender la formación permanente (enfoque identificado con términos como autónomo, crítico, investigativo, de reconstrucción social, ...), cuyo interés es el fomento o la facilitación del desarrollo profesional. Tiene en cuenta los conocimientos generados sobre tales procesos, para que le orienten tanto en el diseño,

como en el desarrollo y en la evaluación de las actividades formativas. Una primera aproximación a su caracterización sugiere que este enfoque de formación permanente del profesorado guarda estrechas relaciones con el paradigma ecológico de investigación educativa, con el enfoque crítico de la enseñanza, así como con la tendencia para la reconstrucción social de la formación del profesorado.

Es protagonista de esta modalidad un profesorado consciente de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación, del derecho del alumnado a una educación emancipadora, etc. Este profesorado precisa actividades de formación permanente que realmente le aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, y cierto margen de actuación. Estas demandas difícilmente pueden ser abordadas desde actividades que respondan a los principios subyacentes a las modalidades A y B (sobre todo a la primera).

Ahora bien, no todo el profesorado está dispuesto o capacitado para enrolarse en actividades acordes con las características de esta última tendencia (ni el sistema educativo preparado para ofrecerlas). La pluralidad de actividades debe ser una realidad. La vida profesional del profesorado suele ser bastante larga y, como ya se ha insinuado, la diversidad del profesorado y de coyunturas, también; de tal forma que pueden tener cabida propuestas formativas diversas.

De la misma manera, el discurso precedente no debe ignorar que al igual que toda actividad de formación permanente no repercute en el desarrollo profesional de los docentes, tampoco todo el desarrollo profesional viene, o ha de venir, de la mano de la formación permanente institucionalizada. El desarrollo profesional es de una complejidad tal que sería ingenuo pensar que sólo se genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa intencional.

CONTEXTO, PROPÓSITOS Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se delinea en los párrafos siguientes ha pretendido contribuir al estudio de las complejas relaciones entre la formación permanente y el desarrollo profesional. El objeto de estudio ha sido una actividad de formación organizada por un Centro de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla. La actividad, denominada *Seminario Azahar*, fue concebida con la intención de incidir significativamente en los procesos de desarrollo profesional de sus miembros. Este equipo estuvo constituido por once personas, cuatro maestros que en esa época trabajaban en el CEP ocupando puestos diversos, y siete maestras que trabajaban en diversos colegios públicos de la zona, en las etapas de educación infantil y primaria.

Un objeto de estudio de las características del que aquí se plantea llevó a focalizar la atención sobre el tema desde las premisas conceptuales de un modelo ecológico/contextual de investigación educativa. Modelo que, entre otras variantes, se concretaría para este caso particular en un enfoque interpretativo de investigación.

Sabemos que el modelo ecológico ha pretendido ser una reelaboración y/o superación de los modelos mediacionales que comenzaron a tomar cuerpo a finales de los

años 70, siendo uno de sus principales precursores P. Jackson, con su obra *La vida en las aulas*. La principal nota distintiva de este modelo es la importancia que concede a la vertiente social del objeto de investigación. Suscribe que el alumnado y el profesorado son personas que desarrollan procesos mentales, que entre ellos hay relaciones, y que sus comportamientos se entenderán mejor si profundizamos en el conocimiento de sus pensamientos. Ahora bien, se defiende que «no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social» (Pérez Gómez, 1993, p. 89).

El contenido de la cita anterior (realizada la necesaria trasposición al ámbito de la formación permanente del profesorado) aporta una clave interesante para el propósito de este estudio, como es el hecho de que en toda actuación a nivel de formación permanente hay que tener en cuenta, desde un planteamiento investigador, todas las variables que intervienen, así como las relaciones de éstas entre sí; resaltándose en todo momento el papel a desempeñar por el contexto, por la dimensión social de toda actividad.

El énfasis puesto en páginas anteriores acerca de la conveniencia de que las actividades de formación permanente del profesorado faciliten los procesos de desarrollo profesional del profesorado, informa —aunque de forma indirecta— de los propósitos de este estudio. El planteamiento realizado denota preocupación acerca del papel que las actividades formativas juegan en la vida profesional de los docentes, acerca de la actitud de éstos con respecto a las actividades y a su propio desarrollo, acerca de la viabilidad de actividades gestadas desde enfoques diferentes a los que dominan en la actualidad, y de la incidencia de éstas en los procesos de desarrollo profesional, ...

Así pues, el propósito global de esta investigación se circunscribió a conocer y comprender una actividad de formación permanente concreta: el Seminario Azahar, concebida para facilitar los procesos de desarrollo profesional de sus miembros. Ahora bien, la amplitud —e incluso la ambigüedad— de tal finalidad demandaba el que ésta fuese reducida, desglosada o especificada, para poder armar la investigación en cuestión.

Llevando por tanto las intenciones a un nivel más preciso, se podría decir que los propósitos de esta investigación fueron: *conocer y comprender una actividad de formación permanente concebida para facilitar procesos de desarrollo profesional, conocer y comprender lo acontecido en torno a tales procesos, y conocer y comprender cómo las características y la dinámica de la actividad habían propiciado, o no, mejoras en la actividad profesional de los docentes implicados en el Seminario Azahar, lo cual pasaba por indagar tanto las influencias positivas (favorecedoras del desarrollo profesional) como las negativas (las que lo obstaculizaban).*

La aproximación al estudio se haría desde varias hipótesis o presupuestos que incidirían en el propio proceso de investigación, tanto a nivel de la selección de técnicas e instrumentos de recogida de información, como de los procesos de análisis de datos, o de la presentación de los conocimientos generados. Las más relevantes eran:

- El desarrollo profesional es un complejo proceso que se puede dar en diversas vertientes: cambios a nivel actitudinal, cambios a nivel de concepciones y cambios a nivel de la práctica docente.
- La misma actividad de formación permanente afecta, de diferente forma, a la diversidad de maestros y maestras en ella implicados. Las variables personales y contextuales interactúan significativamente con el ámbito profesional.
- Para que una actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes tiene que atender a una serie de criterios o rasgos, entre los cuales se podrían destacar los siguientes: que esté claro el perfil de docente al que se aspira, que se respeten los diversos procesos de aprendizaje, que los miembros constituyan un equipo cohesionado mostrando interés y comprometiéndose con la actividad, que haya bastante reflexión individual y colectiva, que permita combinar la teoría con la práctica, que se analice la práctica real de los participantes y sus concepciones implícitas, que las relaciones con el asesor o asesora sean fluidas, que sea un proceso largo y continuo que no responda a presiones (internas o externas), y que evite los intereses encubiertos (certificados, sexenios, ...) en la medida de lo posible.
- Una actividad de formación permanente puede obstaculizar los procesos de desarrollo profesional de las maestras y los maestros que la realizan, si no se caracteriza por los rasgos (todos o algunos) anteriormente mencionados.

En relación a la parcela de la investigación que se presenta en estas páginas, decir que el propósito particular sería el **conocer qué tipo de cambios experimentaron las maestras en sus actitudes y concepciones acerca de la enseñanza y la profesión docente, y qué cambios introdujeron de hecho en sus aulas**.

La investigación se prolongó los tres años de vida del Seminario Azahar, utilizando como instrumentos y técnicas de recogida de información para la elaboración de los datos cualitativos los siguientes: observación participante, diario de la asesora, diario de las maestras y los maestros, entrevistas, cuestionarios, y producciones diversas de la asesora y de los miembros del equipo. La descripción exhaustiva del proceso de investigación se puede consultar en García Gómez (1996, 1998a).

El análisis de los datos que se han elaborado a partir de la información recogida es una de las fases más delicadas de una investigación, sea cual sea el enfoque adoptado. Y es que, según Bunge (1985), el análisis es un proceso aplicado a la realidad que nos permite discriminar sus componentes a algún nivel determinado, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual como instrumento para realizar nuevos análisis con mayor profundidad, que lleven a síntesis más adecuadas.

Es un proceso complicado y costoso que es definido por Gil Flores (1994) como «el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación» (p. 36). Posiblemente sea el análisis de datos una de las tareas de investigación más tediosas, por la necesidad de manejar una ingente cantidad de los mismos y, a su vez, más atractiva, porque implica que el

investigador o investigadora pone en juego una serie de actitudes o rasgos que le alejan del perfil del mecanizado analista de datos.

En este trabajo, el análisis de los datos ha pasado por la organización de la información sobre la base de esquemas conceptuales para pasar a interrogarlos, a dialogar con ellos, a plantear posibles explicaciones de los hechos y acontecimientos, así como por la interpretación desde el marco teórico de partida del contenido de éstos, en estrecha vinculación con las características del contexto de todo el proceso.

Para ello, la investigadora ha tenido en cuenta tanto el instrumento o técnica empleado para recoger la información, como el momento en que se ha hecho y la persona que ha realizado las veces de informante. De todas formas, cabe señalar una vez más que el análisis de los datos no es la fase final de una investigación, todas las decisiones que se han ido tomando a lo largo del proceso, han ido participando de ese análisis, que pretende descubrir o atribuir significados, que ayuden a comprender el objeto de estudio.

Una vez realizada la necesaria reducción (segmentación, categorización y codificación) de todos los datos textuales, se pasó a la disposición de los mismos utilizando el programa informático AQUAD 2.0 (Huber, 1988) al objeto de ir extrayendo ideas, conocimientos y/o valoraciones, proceso que pasa por interrogar y responder a la información de cada categoría, teniendo presentes los propósitos e hipótesis del trabajo.

A continuación se presentan los resultados de la parcela de la investigación que se viene abordando en este artículo.

CAMBIOS EN LAS MAESTRAS

Ya se ha insinuado que conocer cómo acontecen los procesos de desarrollo profesional del profesorado es bastante difícil. Para abordar en esta investigación esa tarea, se estimó oportuno centrar la atención en los cambios que habían experimentado o vivenciado las maestras del Seminario Azahar. Cambios que han de ser entendidos como indicadores, desde su propia óptica, de los avances acontecidos en sus procesos de desarrollo. Hemos optado por limitarnos a los cambios en las maestras, pues los maestros del equipo no trabajaban entonces en aulas escolares.

Los cambios que se pasan a explicitar han de ser estimados como indicadores de procesos singulares y diversos de desarrollo profesional. Cambios inducidos en cierta medida por el trabajo que se venía realizando en el Seminario; cambios que reflejaban la maduración de inquietudes y necesidades; cambios que ejercían bastante influencia en el propio transcurrir de la actividad.

Por su propia naturaleza, los cambios son complicados de identificar o conocer. Si se habla del desarrollo profesional como un proceso continuo, desigual, y bastante *suigéneris*, no se pueden entender los cambios como realidades o entidades concretas, con perfiles nítidos. El desarrollo profesional que experimenta un docente no se puede traducir, desde esta perspectiva, en la acumulación de un número determinado de cambios parciales. Los cambios, en su condición de indicadores de desarrollo profesional, son algo más que resultados concretos e inmediatos, como una de las maestras advertía al decir:

«Creo que nosotros nos estamos pidiendo productividad, efectividad, resultados concretos e inmediatos, cuando hemos comentado y hablado muchas veces que en el modelo investigativo hay una serie de conocimientos que sabemos que el alumno está incorporando, en este caso los alumnos somos nosotros, aunque por el momento no tengamos resultados o pruebas tangibles».

Centrémonos pues en las aportaciones que según estas maestras les había realizado el Seminario Azahar. Las aportaciones identificadas como tales giran en torno a aspectos como: aumento y dominio de conocimientos teóricos, motivación para afrontar cambios en la práctica, trabajo adicional, la posibilidad de intercambiar opiniones y preocupaciones, la ocasión para reflexionar de forma más sistemática y compartida, etc.

«En primer lugar, variedad de información por varios medios, que yo necesito para ir dirigiendo de forma distinta y progresiva mi práctica educativa. Por otro lado, la posibilidad de intercambiar opiniones y debatir temas de gran interés para mí profesionalmente».

«Una visión completamente distinta de lo que son los procesos de enseñanza-aprendizaje y mucha información por el aporte de documentos».

Al hablar de cambios que experimentan, incorporan o asumen los docentes, se suele hablar de cambios de tres tipos diferentes en función de su naturaleza: actitudinales, conceptuales y procedimentales. Cada uno de ellos tiene sus propias peculiaridades, aunque forman parte de un todo, en el cual, cada uno de ellos representa una etapa o momento peculiar de un complejo proceso de desarrollo profesional. Comenzaremos con los actitudinales y conceptuales.

Un primer cambio a **nivel conceptual** se fue gestando entre los miembros del Seminario Azahar a este respecto. En distintos momentos expresaron que su participación en la actividad les había llevado a cambiar sus esquemas en relación al concepto de profesional de la enseñanza, aproximándose a la acepción que informaba el desarrollo del propio Seminario Azahar.

«Un buen profesional ha de tener ganas de estar siempre aprendiendo cosas nuevas, conocer, mejorar, investigar o, simplemente, intercambiar experiencias, ideas, problemas, ...».

«Debe tener una actitud abierta, y por lo que yo ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar, o como se le quiera llamar, y renovarse profundamente».

Tanto a nivel conceptual como actitudinal, y en la línea de lo que se acaba de apuntar, una importante manifestación de cambios en la mayoría de las maestras, se hizo explícita en torno al perfil o papel de los docentes en la escuela. Tal manifestación hacía referencia a la consideración de la investigación sobre la práctica, suponiendo

esto el dar un primer paso hacia el modelo de profesor/investigador, que se tenía como referencia teórica en esta actividad.

> *«En otra unidad didáctica que nos planteamos dijimos: ¡venga, vamos a hacer esto!, ¿qué nos hace falta?, ¿información?, pues vamos a repartirnos, buscamos cosas, las intercambiamos, esta forma de trabajo es muestra de lo que hemos aprendido, es la forma de trabajar, la terminología. Cada día damos un pasito más, vemos lo que no nos gusta y por dónde queremos avanzar, y eso es bueno».*

De esta perspectiva es de resaltar, porque estiman que lo han incorporado a su forma de pensar y actuar, el énfasis puesto en la conveniencia de plantear y afrontar problemas que deriven de su práctica, destacando la búsqueda de información, así como el compartir responsabilidades, el intercambio de ideas, el reflexionar sobre el proceso, etc. La dimensión investigadora se fue convirtiendo en una parcela de autonomía para estos docentes, en un deseo continuo de mejorar su práctica, en un escenario adecuado para desarrollar algunas de las ideas que, de manera algo confusa y débil, les rondaban en sus pensamientos. Investigar se fue convirtiendo en otra forma de entender su trabajo, de concebir sus propios procesos de desarrollo, de relacionarse con los demás, y de interrogar a la realidad circundante. Todos ellos eran propósitos que habían orientado la marcha del Seminario.

> *«[El Seminario] me sirvió para cuestionarme mi práctica docente y crear en mí un deseo de cambio, es decir, que intenté encontrarle un sentido y un porqué a cada una de mis actuaciones; me ofreció un camino y una alternativa convincente a esos deseos de cambio; un apoyo teórico que también necesitamos los docentes».*

Este planteamiento tiene una gran importancia por cuanto representa uno de los pasos iniciales para comenzar a cambiar. Los procesos de cambio que acontecen con visos de continuidad, requieren que el profesorado desee el cambio, que lo conceptualice, que lo integre en su quehacer cotidiano, en sus pensamientos y afectos.

> *«Para hacer algún cambio en el aula hay que investigar primero qué es lo que voy a cambiar. Hace falta una serie de requisitos previos para cambiar algo dentro del aula».*

Las modificaciones que se han referido están en la línea de otros cambios experimentados, que se vinculaban al Seminario Azahar, como era el hecho de haberles ayudado a ir cambiando de mentalidad pedagógica de forma paulatina, acompañada ésta de cambios puntuales, pequeños y sosegados en la práctica cotidiana del aula. Estos cambios, que podrían parecer insignificantes «desde fuera», eran muy importantes, e implicaban que había llegado el momento de poner en práctica aquello que, durante más o menos tiempo, se había tenido «rondando» a nivel interno. Investigar la práctica docente implicaba cambiarla; cambio que, según el maestro que así se expresaba, debía dejar atrás la era de la enseñanza transmisiva, rígida y autoritaria.

«Hace cuatro años yo pensaba que había que enseñar a los niños a 'piñón fijo', ahora el tema uno y mañana el tema dos, pero esas ideas han cambiado en mí».

A nivel general, los miembros del equipo estimaron que esta actividad de formación permanente les había aportado el empuje necesario para superar la barrera de innovar en las aulas. Empuje que, en algunos casos, vino acompañado de otros factores o situaciones.

«El Seminario es lo que me ha dado el empujón para ir incorporando cosas, aunque por supuesto me queda muchísimo por hacer, pero eso es otra historia. Me hacen falta medios, un equipo, pero fundamentalmente, el Seminario es lo que me ha hecho a mí dar el salto, y es lo que me ha hecho cambiar verdaderamente la práctica en algunos aspectos».

El empuje mencionado nos habla de la necesidad de contar con apoyo, de sentirse acompañados en la travesía que se emprende, de percibirse comprendidos por los demás. Todo ello sólo puede darse si se cuenta con un equipo de colegas que sean mucho más que la suma de individualidades, tiene que ser una comunidad cordial de aprendizaje.

En general, y como se ha podido apreciar por lo expuesto en las líneas anteriores, es de destacar que valorasen el haber conseguido cierta motivación intrínseca e inquietud profesional, así como el haber propiciado el planteamiento de interrogantes, al poner en duda —para avanzar— el trabajo que se venía haciendo.

«Últimamente soy consciente de que reflexiono, pero creo que todos reflexionamos, lo que pasa es que ahora soy más sistemática; si de alguna forma se escribiera y se revisase sería más rentable, pero creo que todo el mundo se para y reflexiona y se da cuenta de muchas cosas, pero no somos sistemáticos y yo la primera, pero últimamente sí voy aumentando los momentos de reflexión, porque le he sacado utilidad a pararme en determinados momentos, y quizás trato de obligarme a sacarle más rentabilidad. De vez en cuando hago alguna sesión de terapia, y aunque tenga una buena sensación de lo que he hecho, después de analizarlo no tengo la sensación tan positiva como antes. Suelo ser más crítica».

También percibieron cambios en relación al hecho de estar abiertas a que alguien entrase en sus clases a observar, a intercambiar nuevos planteamientos y experiencias, a escuchar a los demás, a intensificar los deseos de cambiar, a buscar en sí mismas la justificación de sus prácticas, a reflexionar sobre ellas, etc. Se superaba así el encasillamiento que se suele hacer de los intercambios, limitados a foros de debate organizados para tal fin. El aula dejaba de ser un lugar distante, en el que cada quien se aleja de los colegas, para dar paso a un aula-escenario de aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Al Seminario Azahar se vinculaba igualmente el hecho de haber avanzado a nivel conceptual, el conocer con más detalle y profundidad temáticas muy en boga en la

actualidad que, probablemente por este motivo, se difunden y adoptan con un preocupante nivel de simplicidad. Los cambios de actitudes mencionados no estaban al margen de los conocimientos que iban construyendo. Éstos informaban sus cambios de perspectivas, los sustentaban, los hacían más sólidos y permanentes. Temáticas como la organización del trabajo en el aula sobre la base de las unidades didácticas, el constructivismo como opción epistemológica que da pautas para la intervención a la hora de favorecer procesos de construcción y reconstrucción de significados, el valor del aprendizaje significativo y sus implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc., fueron configurando un soporte teórico explícito.

Tales temáticas se pueden considerar, por tanto, como aprendizajes o nuevos conocimientos para informar la práctica docente, al tiempo que pasaban a ser principios de procedimiento para su propia participación en la actividad formativa en la que estaban implicadas. Esto les fue llevando a valorar (y procurar) el hecho de compartir problemas, ideas, dudas, preocupaciones, y proyectos de trabajo común con los demás colegas del equipo —y, por ende, de sus centros y de foros diversos—, así como el plantearse ser receptivas a las críticas y arroparse en los demás, de tal forma que se compartiese tanto lo positivo como lo negativo del proceso que se co-protagonizaba.

> *«El trabajo del grupo como tal me hace valorar más aún a mis compañeros del grupo; nos hemos complementado en el trabajo, he descubierto aptitudes, hemos unido fuerzas para un trabajo común».*

Junto a tales avances hay que situar la consideración, por parte de muchos miembros del Seminario, de la negociación y de los mecanismos de consenso, como procedimientos deseables para avanzar en el trabajo colectivo. Trabajo colectivo que vendría a incidir, entre otros aspectos, en la superación de los niveles de deseo mediante realizaciones concretas, contando para ello con su propio entorno, con los compañeros y las compañeras del centro.

> *«Siempre con la historia: el próximo curso lo voy a hacer de otra manera, ya tengo que seguir en este carro, no me puedo volver atrás, ahora, para el próximo curso; bueno, continuamente estamos hablando de cosas en el recreo, con la gente que más o menos se puede hablar y que tiene idea de cambio y de innovaciones y todo eso. Y siempre, para el año que viene vamos a ver si podemos juntarnos y vamos a ver si hacemos algo, si seleccionamos algo en esta línea».*

CAMBIOS EN LAS AULAS

Tras lo que se acaba de exponer, hablar ahora de cambios curriculares en las aulas como una dimensión aparte de los cambios conceptuales y actitudinales, supone un importante nivel de artificialidad. Es decir, los tres tipos de cambios van estrechamente unidos, aunque sean de distinta índole. A pesar de la separación que se establece al respecto, en aras a facilitar el análisis, no podemos olvidar que estas tres dimensiones no representan entidades claramente diferenciadas. Así, cuando una de las maestras

comunicaba que había cambiado su concepción global de la escuela, mostraba el escenario en el que iba a asumir cambios concretos en su trabajo docente.

> *«Sobre todo he cambiado la concepción de la escuela, creo que la escuela primaria la considero fundamentalmente de actitudes, una escuela de crear actitudes, de fomentar actitudes positivas, de destruir las negativas y para eso la excusa son los contenidos. Para mí la escuela es fundamentalmente de actitudes, y después ya vendrá la secundaria. Eso me ha cambiado, para mí antes todo era enseñar cosas, y me he dado cuenta de que las cosas que se enseñan en la escuela las pueden aprender en cualquier momento y sitio, a lo mejor es una barbaridad muy gorda, pero lo veo así».*

Realizada la aclaración anterior, en las líneas siguientes se presentan las modificaciones que las maestras del equipo consideraron como tales. Las parcelas de su trabajo que experimentaron algún cambio son numerosas, resultando coincidentes en la práctica totalidad de los casos.

Como se puede apreciar al revisar tales parcelas, éstas abarcan al conjunto de relaciones y elementos constitutivos de la vida de un aula. Las maestras citadas asumieron cambios —de intensidad e incidencia dispar— al respecto de los contenidos a trabajar en la clases, la metodología a seguir, el enfoque de evaluación, la planificación docente, los recursos a utilizar, los agrupamientos y la participación del alumnado, y la elaboración del diario de clase. Comprobamos por tanto la seriedad y ambición de los planteamientos de estas maestras en relación a sus prácticas docentes.

Fue sobre todo a partir del segundo año de vida del Seminario, cuando las maestras citadas comenzaron a hacer explícitos los cambios que estaban introduciendo en sus clases. Cambios que pasaban, entre otros aspectos, por *fomentar el trabajo en equipo del alumnado.* Valoraban la oportunidad de intercambiar ideas, de aprender a convivir con las discrepancias, de negociar, de escuchar y aprender de los demás, de realizar aportaciones, de respetar la pluralidad de posiciones, etc. Cuestiones todas ellas que, como se ha dejado traslucir con anterioridad, habían considerado de inestimable valor para sus propios procesos de desarrollo profesional. Se podría hablar, con matices, de una extrapolación o transferencia de estos planteamientos de una situación a otra.

Cabe resaltar en este contexto la apreciación que hacía una de las integrantes del Seminario Azahar en relación a su participación en los procesos de negociación aludidos, al menos en algunos de ellos. Esta maestra enfatizaba el hecho de pactar con sus alumnas y alumnos.

> *«He cambiado principalmente en el uso bastante frecuente de discusiones con los niños y la consecución de pactos ... El ambiente ha cambiado mucho, se hace más trabajo en grupo, todo lo que se hace lo pacto con los niños, todo ha sido distinto».*

El énfasis en el trabajo en grupo, que en muchos casos traería consigo modificaciones en la organización espacial del aula, dio paso a un mayor nivel de participación del alumnado, que a su vez daba lugar a una mayor comunicación «horizontal» de éste con su maestra correspondiente.

En relación a este tema de la participación del alumnado en los procesos que se desarrollan en el aula, es conveniente hacer algunas precisiones. Para muchos docentes, cualquier planteamiento de innovación choca frontalmente en los primeros momentos con el clima del aula, con las relaciones de comunicación y poder entretejidas, con la dinámica del grupo, etc. Pretender trabajar en un terreno que implica la transición desde los presupuestos de un modelo didáctico hacia los de otro, como puede ser una fase de planteamientos tecnológicos a otra de marcado carácter activista (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991) suele implicar significativas modificaciones, al nivel de la vida del aula (Ballenilla Gamarra, 1992).

Si pretendemos tener en cuenta los intereses del alumnado; si hemos de favorecer sus procesos de reconstrucción de la cultura; si la cooperación, la solidaridad, la crítica, el respeto, ..., están entre los valores a promover, ¿qué papel asignamos al conjunto del alumnado?, ¿y a cada uno en particular en los procesos que ponemos en funcionamiento en el aula y en el centro educativo? Tendremos que empezar a ofrecer, o a aumentar la frecuencia de las situaciones que propician o facilitan la participación activa y comprometida del alumnado. Si ésta no es ficticia, en el momento en que las niñas y los niños tengan la posibilidad de expresarse, sean escuchados, interpelados, etc., la dinámica del aula habrá de cambiar, para dejar paso a otro tipo de relaciones. Cuando esto sucedía en las aulas de algunas de las maestras del equipo, la primera sensación era de satisfacción, al comprobar cómo respondía el alumnado, cómo mejoraba el clima de la clase, y la calidad de los procesos, y cómo se veía enriquecida su relación con aquél.

> *«El Seminario me ha dado pie a poner en marcha de forma relajada, sin alborotos lo que tenía en mente. Segundo, porque a medida que iba poniendo en práctica cosas, innovando o como le quieras llamar, yo veía que los niños se sentían muy a gusto, entonces dije ¡ya está!, no me hace falta nada más, si veo que aprenden, que discuten, que hay gente con tanta madurez que sorprende, si hay un grado de implicación en las cosas más fuerte porque se interesan, ...».*

Pues bien, junto a la participación y al trabajo en equipo, las protagonistas de estos cambios curriculares, aludían a las modificaciones que habían realizado tanto a la hora de conceptualizar como de trabajar en clase con los contenidos. Estas modificaciones pasaban por: relativizar la importancia de los contenidos; organizar la información de forma diferente a como la presentaba el libro de texto; y por prescindir del libro de texto, y buscar información (contenidos) en fuentes diversas.

El hecho de restar importancia a la sentida necesidad de abordar a lo largo del curso todos los temas de los libros de texto al uso en el aula, tiene importantes connotaciones didácticas. La liberación de los contenidos es conveniente, si no necesaria, para estar abiertos a otro tipo de modificaciones en el aula. En muchos casos, es el primer eslabón a subir en la escalera hacia la mejora. En éste en concreto, el énfasis parece pasar de la cantidad a la calidad (Delval, 1994), ahora bien, primar la calidad también lleva implícito el cuestionamiento de la selección de los conocimientos, la organización de éstos, su formulación progresiva hacia niveles más altos de compleji-

dad, los procesos de construcción de los mismos, etc. Exige que los maestros y las maestras expliciten y tengan en cuenta sus concepciones epistemológicas (Gimeno Sacristán, 1991) al objeto de reconstruirlas y mejorar así sus actuaciones.

Por la propia condición sistémica del currículum, el hecho de introducir modificaciones respecto a la participación del alumnado, favorecer el trabajo en grupo, ampliar las fuentes de información para contrastarlas, dar de lado al libro de texto en cierta medida, etc., inducía cambios a nivel metodológico. De esta forma, se reconducía la dinámica del aula hacia la consideración de la *investigación como el principio didáctico* por excelencia (Grupo Investigación en la Escuela, 1991).

Tanto si nos referimos a la investigación del docente como a la investigación del alumnado, la presencia de ésta en un aula tiene trascendentales repercusiones a todos los niveles. Investigar en el aula implica cuestionarse el contenido, buscar información diversa, contrastarla, intercambiar puntos de vista, abrir la escuela al medio en el cual está inmersa, entablar procesos de negociación y plantearse problemas, así como las estrategias para abordarlos, propiciar procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos, etc. Por ello, introducir planteamientos investigativos en el aula, ineludiblemente conlleva modificaciones importantes a todos los niveles, entre los que se puede resaltar el papel que desempeña la *explicitación de las ideas previas* en los procesos de construcción de conocimientos.

A este respecto, las maestras de educación infantil optaron por utilizar la observación, los dibujos de los niños y las entrevistas como fuentes de información para caracterizar las concepciones de sus alumnas y alumnos. Las maestras que trabajaban en primaria recurrieron principalmente a los cuestionarios. Estas prácticas de explicitación de ideas previas no estaban presentes con anterioridad en sus aulas, y las introdujeron en la medida en que comenzaron a aproximarse a una perspectiva constructivista del aprendizaje, y a una metodología basada en la investigación (Porlán Ariza, 1993).

La *evaluación* fue otra de las parcelas del trabajo docente elegida como promotora o inductora de cambios en la vida del aula, en coherencia con todo lo dicho hasta el momento. Cambiar la concepción sobre la evaluación, cuestionarse la viabilidad de otras técnicas y/o instrumentos de recogida de datos y propiciar otro nivel de participación del alumnado al respecto, también conlleva importantes implicaciones didácticas porque, como sugiere Porlán Ariza (1993), «un cambio progresivo del currículum implica también un cambio en la teoría y en la práctica de la evaluación» (p. 171). En muchas ocasiones, explicitar las concepciones sobre la evaluación ante alumnas y alumnos, permitir y favorecer su participación al respecto y modificar el uso que en el aula se hace de la misma (instrumentos, negociación, comunicación a la familia, competitividad, ...), significa cambiar importantes presupuestos teóricos e ideológicos sobre la función social de la escuela, la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre iguales, etc.

Muy vinculados a la práctica docente, y junto al interés por intercambiar preocupaciones y experiencias con otros colegas, a un nivel más personal o individual, las maestras introdujeron dos tipos de cambios. De una parte, destaca por ser mayoritario el hecho de elaborar el diario de clase (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991). Este hecho hay que encuadrarlo en un intento de sistematizar la práctica, de

favorecer la reflexión y de vehicular los intercambios de ideas y sensaciones con las compañeras.

Para otras maestras también se sucedieron cambios en el nivel de planificación o programación del trabajo. Frente a planificaciones incompletas se primaba prestar atención a todos los elementos implicados, con sus respectivas relaciones; por otra parte, se ponía el énfasis en diseñar el currículum a modo de formulación de hipótesis, de guía real para el trabajo, de herramienta de apoyo, y no como trámite burocrático inútil para el trabajo cotidiano (Stenhouse, 1991).

Los párrafos precedentes son un reflejo de algunas modificaciones introducidas en las aulas y explicitadas por sus protagonistas, son cambios reales y tangibles, que además éstas valoraron como positivos. Estos cambios justifican o se vinculan a un cambio de mentalidad, a la valentía, a la retroalimentación favorable que obtenían de los propios cambios, y del apoyo que percibían en el seno del Seminario para afrontar los retos que se planteaban.

> *«Mi práctica ha cambiado mucho, sobre todo en este año y fundamentalmente desde Navidad, porque la mentalidad me venía cambiando de atrás, pero el valor o la iniciativa de ponerme a hacer algo distinto en la escuela me ha venido desde Navidad, ya he cogido un poco de soltura, quizás sea valentía, me da igual lo que piensen los compañeros, me dan igual los contenidos, si termino o no el libro, pero voy a hacer ciertos pinitos. Al hacerlos y ver que han funcionado, pues he hecho más, aunque no he llegado a hacer una investigación, ni una unidad didáctica completa, pero sí ha habido muchos cambios».*

Hasta aquí se han ido presentando aquellos cambios que, en función de la información disponible, protagonizaron los procesos de desarrollo profesional de las maestras de este equipo. Cambios que se consideran positivos y valientes, pero que han sido muy diferentes entre sí, como era de esperar. La amplitud, la intensidad y la relevancia de los mismos ha sido dispar según cada caso, lo cual ha de ser interpretado como una situación natural, en procesos tan complejos como los que nos ocupan. Un cambio puntual y parcial en un aula y protagonizado por una maestra, puede ser mucho más trascendente en la vida de esa maestra y ese aula, que otro considerado más global y ambicioso en coordenadas diferentes. No podemos olvidar que la bondad de los cambios debe venir explicada en gran medida por el «efecto» que surten en sus protagonistas; lo más importante es que los cambios sean significativos para quienes los realizan. Es la persona que lo encabeza quien ha de otorgarle significado desde sus esquemas conceptuales; quien lo valorará si le anima a seguir avanzando, a fundamentar su trabajo docente, etc.

HACIA UN ENFOQUE PRÁCTICO DE LA ENSEÑANZA Y DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El análisis global de la información expuesta en el apartado anterior nos podría llevar a afirmar (siempre con algo de cautela) que estas maestras *fueron avanzando en la*

asunción consciente —tanto a nivel teórico como a nivel de intervención— de los principios de un enfoque práctico del currículum y de la profesión docente. Es interesante destacar el nivel de intervención, porque bien se puede decir que es la piedra angular de todo cambio. Hablar de intervención no es referirse exclusivamente a las actuaciones docentes en el aula, sino más bien a la coherencia necesaria entre el discurso y el pensamiento y la acción. Es decir, alejarse de una concepción técnica de la enseñanza no puede circunscribirse a *hablar* de la reflexión, la deliberación práctica, el carácter moral de la enseñanza, etc., etc. Tal alejamiento debe traducirse en dejar de pensar, sentir y actuar como un técnico de la enseñanza.

Como hemos visto en páginas anteriores, estas maestras reconocían haber modificado sus ideas en relación a cuestiones como: el papel del maestro, el papel del asesor, la reflexión como recurso para mejorar la práctica, la investigación como principio didáctico, el intercambio sincero como ayuda al aprendizaje, la colaboración como cultura deseable, la explicitación de la teoría que subyace a sus prácticas, la importancia de los procesos educativos en detrimento de la angustia por cubrir el temario, el aprendizaje como construcción y reconstrucción de la cultura, la conveniencia de que el alumnado participe en las decisiones que le afecta, el trabajo en grupo como estímulo para el desarrollo, el currículum como hipótesis de trabajo, etc. Cuestiones que son elementos característicos de un enfoque de la enseñanza marcado por la racionalidad práctica (Carr y Kemmis, 1988; Angulo Rasco, 1994).

Es decir, creo que el cambio más significativo que parece haberse gestado al calor del Seminario Azahar fue el aproximarse a otra forma de entender la profesión docente, el papel del profesor o profesora, el sentido de la escuela y la formación del alumnado, así como los propios procesos de desarrollo profesional del profesorado. Aproximación que comparte, como ya se ha destacado, las premisas del enfoque práctico.

No significa lo anterior que los participantes en el Seminario sostuvieran posiciones —teóricas y prácticas— identificables con la racionalidad técnica. Podría decirse, más bien, que combinaban en su trabajo el sentir práctico con el razonamiento técnico y la actuación práctico-técnica. Respetando las diferencias individuales, estas maestras llevaban a cabo una práctica docente con características de la concepción práctica del currículum en unos casos, y de la concepción técnica en otros. Desde el punto de vista ideológico, estaban más próximas a los planteamientos prácticos que a los técnicos. Sin embargo, a la hora de teorizar, de documentarse, de fundamentar, de argumentar el trabajo docente, lo solían hacer desde un enfoque técnico.

El gran reto asumido y la gran conquista alcanzada en cierta medida, ha sido el que estas profesionales han visto que también hay una racionalidad práctica del currículum, que el enfoque técnico no es el único para analizar, comprender y orientar la intervención educativa (Contreras Domingo, 1995).

El desarrollo profesional es un requisito deseable en todo sistema educativo, pero por sí solo no puede mejorar significativamente todo el sistema. Ésta es una de las críticas principales que se han hecho a los postulados de Stenhouse, como apuntaran Carr y Kemmis (1988) y Contreras Domingo (1990). El desarrollo profesional debe venir acompañado, debe enmarcarse en un contexto de desarrollo que abarque tanto

al profesorado, al currículum y al centro educativo, como al alumnado. El desarrollo profesional es fundamental para la mejora de la escuela, pero no suficiente. En esta línea es deseable seguir trabajando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO RASCO, J.F. (1994): Enfoque práctico del currículum, en J.F. Angulo Rasco y N. Blanco García (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe; pp. 111-132.

BALLENILLA GAMARRA, F. (1992): El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo, en *Investigación en la Escuela*, nº 18; pp. 43-68.

BUNGE, M. (1985): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1995): *Proyecto Docente*. Concurso-Oposición a Titularidad de Escuela Universitaria. Universidad de Barcelona.

DELVAL, J. (1994): Cantidad o calidad, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225; pp. 15-18.

GARCÍA GÓMEZ, S. (1996): La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente, en G. Rodríguez Gómez y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe; pp. 319-350.

GARCÍA GÓMEZ, S. (1998a): *Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional: el Seminario Azahar*. Málaga: Secretariado de Publicaciones e Intercambios Científicos. (En prensa).

GARCÍA GÓMEZ, S. (1998b): Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica, en *Revista de Educación*, (en prensa).

GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES. Tomos I, II, III y IV*. Sevilla: Díada.

HUBER, G. (1988): Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador, en C. Marcelo García (Coord.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

KINDER, K. y HARLAND, J. (1991): *The Impact of INSET: The Case of Primary Science*. Berkshire: NFER.

KREMER-HAYON, L. (1991): Teacher Professional Development -the elaboration of a concept, en *European Journal of Teacher Education*, v. 14 (1); pp. 79-85.

PORLÁN ARIZA, R. (1993): *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.

PORLÁN ARIZA, R. y MARTÍN TOSCANO, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Díada.

STENHOUSE, L. (1991): La investigación del currículum y el arte del profesor, en *Investigación en la Escuela,* nº 15; pp. 9-15.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 167-185

METODOLOGÍA UTILIZADA EN UN TRABAJO SOBRE VISUALIZACIÓN MATEMÁTICA

Inés del Carmen Plasencia Cruz
Rosa María Güemes Artiles
José Ángel Dorta Díaz
Mª Candelaria Espinel Febles
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este artículo describe las razones que nos llevaron a elegir una metodología cualitativa —el estudio de casos— como metodología fundamental en la investigación, cuyo propósito era construir explicaciones sobre el uso que el alumnado de 8º de E.G.B. (13 a 15 años), en un centro y en un aula determinada, hace de las imágenes mentales cuando resuelve y da sentido a problemas matemáticos, y analizar si el papel de la profesora tiene proyección en esa actividad matemática. Ordenar con precisión y rigor todos los instrumentos utilizados en la recogida de la información y dar explicaciones de cómo se han llevado a cabo los análisis es el objetivo prioritario de este trabajo.

ABSTRACT

This paper tells us about the reasons which guided us to choose a qualitative methodology —case studies— as a fundamental methodology in our research which purposes were as

E-mail: incruz@ull.es
jadorta@ull.es
mespinel@ull.es

follows: (a) to enquire whether two 8th grade pupils (in a school and at a determined classroom) made use of mental images or not when they solved mathematical problems, or when they had to find a meaning for the mathematical questions they were asked, and also, (b) to analyze the role played by the teacher in this mathematical activity. To arrange all the elements used in getting the information and to give answers about the way that the analysis have been done is the most important aim of this article.

Keywords: *qualitative methodology: case studies, mathematics teaching, imagery, visualization.*

INTRODUCCIÓN

Toda investigación, en términos generales, constituye un proceso de indagación de un hecho o conjunto de hechos; un proceso en el cual, mediante la utilización de técnicas y procedimientos específicos se persigue el conocimiento. Ello parece sencillo, pero es lógico pensar que la particularidad de cada caso nos conduce a explicar cuáles son las técnicas y procedimientos adecuados para que dicha investigación nos conduzca a plantear, las categorías, concepciones y relaciones que creemos nos pueden permitir, en el proceso de conocimiento, alcanzar un determinado saber. Saber que guarda relación con la metodología, cuya elección para este estudio ha estado condicionada por sus objetivos, porque somos conscientes que los métodos de investigación deben estar en relación con los objetos que se quieren estudiar y no a la inversa. **Observar, conocer y analizar la interpretación que los protagonistas de este estudio —profesorado y alumnado— daban a los conocimientos matemáticos era nuestra meta, centralizando nuestra investigación en el uso que hacían de las imágenes mentales y de la visualización en su actividad matemática.**

Aunque uno de los focos de nuestra investigación, fundamentalmente, tiene que ver con las imágenes mentales (construcciones internas), serán la observación y el análisis del trabajo de los estudiantes y de la profesora, las representaciones externas que hacen cuando, un alumno habla y escribe mientras resuelve un problema o cuando una profesora explica, lo que nos permitirá dar razón e interpretar, siguiendo nuestra propia manera de dar sentido a esas acciones, los procesos de pensamiento y los caminos en que «nuestro» alumnado y «su» profesora dan sentido a los conceptos e ideas matemáticas.

En el proceso de nuestra investigación se desarrolló una relación con cada participante en el estudio con el propósito de saber, por un lado, cómo el profesorado hace su trabajo, cómo relaciona sus pensamientos con sus acciones, qué importancia da al pensamiento visual, y, por otro, cómo su alumnado hace uso del pensamiento visual en las tareas matemáticas.

Para poder llevar a cabo lo anteriormente descrito, optamos por ser parte del mundo escolar, vivir durante las horas del horario académico con las personas que formarían parte de nuestro estudio, experimentando a su lado el fruto de sus actividades matemáticas. Nuestra idea era que al formar parte del mundo escolar, empezaríamos a vislumbrar aspectos de la realidad escolar que no se nos ocurrirían «a priori» y que podrían ser importantes.

Básicamente, el objeto de la investigación en el ámbito educativo, se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en las aulas, aportando datos lo más significativos posible, los cuales, después de ser interpretados, sirvan para comprender e intervenir lo más adecuadamente posible en las clases, en nuestro caso, clases de matemáticas, y siempre con el fin de contribuir a la mejora de su enseñanza y aprendizaje (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988).

ELECCIÓN DE LOS CASOS: LA PROFESORA

La profesora fue seleccionada de la siguiente manera: Durante el curso académico 1992 se impartió un curso de Didáctica de las Matemáticas, dirigido a los maestros de escuelas unitarias de la zona norte de la isla de Tenerife. El curso fue organizado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y tuvo una duración de 32 horas. Durante el curso se tuvo la oportunidad de contactar con el profesorado que estaba interesado en mejorar la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en sus clases. Cuando terminó el curso se siguió manteniendo contactos profesionales con algunos de estos profesores.

Una de ellos, concretamente la coordinadora del curso, nos pareció una persona interesante por su gran preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas y su disposición a la innovación curricular en la fase interactiva en el aula o lo que es lo mismo en la práctica. Pensamos que lo que sucediese en sus clases podía ser relevante para nuestro estudio.

Una vez que contactamos con ella, le informamos de nuestro proyecto y se le explicó que, con el fin de llevarlo a cabo, la investigadora de este trabajo asistiría a sus clases como observadora, tomaría notas durante el desarrollo de las mismas y le haría algunas entrevistas para recoger información acerca de sus ideas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje matemático.

Desde el primer momento la profesora se mostró dispuesta a colaborar en todo lo que fuese necesario y no ofreció ninguna resistencia a que una persona extraña entrase en su clase.

LOS ESTUDIANTES

Es obvio, asimismo, que una vez seleccionada la profesora, deberíamos inevitablemente elegir a sus alumnos, concretamente a los de octavo de E.G.B., ya que queríamos aproximarnos a las edades estudiadas por algunos de los investigadores de Florida State University, con los que la primera autora de este trabajo tuvo contacto durante su estancia en U.S.A. en el año escolar 1993-94. Nuestra idea era tomar sus resultados como referencia y hacer un estudio comparativo, si fuese posible.

La clase de octavo de E.G.B: estaba compuesta de 6 niños y 12 niñas, de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. De entre ellos se realizó una selección a partir del test WSAT (Wheatley Spatial Ability Test), que permitió elegir a los estudiantes con los que trabajaríamos más profundamente y a los que les realizaríamos las entrevistas clínicas. Describiremos y analizaremos el test WSAT posteriormente.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La siguiente tabla muestra los instrumentos que fueron utilizados en esta investigación.

Test WSAT	
Observaciones del desarrollo de las clases de Matemáticas	- registradas en un cuaderno de campo durante el desarrollo de las mismas - transcripción inmediata
Documentos de planificación de la instrucción	- entregados por la profesora durante la recogida de información
Entrevistas formales a la profesora	- planificadas - grabadas en cassette - transcripción inmediata
Entrevistas informales a la profesora	- no planificadas - registradas en un cuaderno de campo en el momento de realizarse o más tarde
Observaciones durante la asistencia a reuniones de evaluación y otras reuniones de profesores	- registradas en un cuaderno de campo después de las observaciones
Entrevistas clínicas a los estudiantes	- planificadas - grabadas en cassette y en vídeo - transcripción inmediata
Exámenes	- entregados por la profesora
Cuadernos de los estudiantes	- entregados por los estudiantes

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Describiremos y analizaremos, ahora con más extensión, cada uno de los instrumentos usados con el fin de describir, con más detalle, el proceso total que se siguió para recoger los datos.

Hay que resaltar que el análisis de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos se realizó, en general, en dos momentos diferentes: Un primer análisis, que llamaríamos informal, surgió durante la recogida de la información. Fruto de las reflexiones diarias de la investigadora, surgió un primer listado de ideas, conjeturas, intuiciones y preguntas sobre lo que se estaba produciendo en la escuela. El análisis más formal se hizo una vez que se terminó el trabajo de campo y se transcribieron las observaciones y las entrevistas, momento en que se profundizó y estudió con detenimiento la información.

Test Wsat

El instrumento que utilizamos para seleccionar a los estudiantes que serían los casos de estudio, fue el test WSAT. Este test se eligió de entre los diferentes test que existen para medir la habilidad espacial de los estudiantes porque era uno de los test utilizados en los estudios realizados en Florida State University (U.S.A.) que queríamos utilizar como referencia (Brown & Wheatley, 1990; Brown & Presmeg, 1993; Brown, 1993; Solano & Presmeg, 1995).

El test WSAT fue diseñado por el profesor Dr. Grayson Wheatley (1978), es un test de papel y lápiz que consta de 100 ítems y cuyo fin es medir la habilidad espacial de los estudiantes para rotar figuras en dos dimensiones. Para su realización se da a los estudiantes una figura que aparece en la parte izquierda de la página. Ellos deben decidir entonces si esta figura coincidirá con cada una de las cinco figuras que aparecen a continuación, después de haberlas girado en el plano.

Análisis del Wsat

Los test realizados se analizaron a mano, ya que eran pocos estudiantes, utilizando la fórmula:

puntuación obtenida = nº de respuestas correctas -(1/2) nº de respuestas incorrectas.

Dado que sólo hay dos posibles respuestas para cada ítem, este procedimiento de puntuación contiene una sanción para corregir la adivinación. La puntuación obtenida por esta fórmula está en función de las respuestas correctas, y los ítems no contestados no figuran directamente en el resultado de la puntuación.

Después que se pasó el test y los datos fueron analizados, elegimos seis estudiantes como casos, para hacer un estudio cualitativo en el que analizar en profundidad el uso o no que hacían de sus imágenes en la actividad matemática y la relación de las imágenes con su competencia en Matemáticas.

Se siguieron dos criterios para seleccionar a los estudiantes, uno de ellos estuvo basado en las puntuaciones del test y el otro en el hecho de que hubiera el mismo número de chicas que de chicos con el fin de examinar si el género tenía alguna influencia en nuestras preguntas de investigación. **Estos fueron los resultados**:

- un estudiante obtuvo la mejor puntuación en el test y lo realizó en menos tiempo de lo estipulado: **Jorge**, primero en el ranking.
- dos estudiantes obtuvieron buenos resultados: **Jerónimo y Laura**, segundo y tercera respectivamente.
- tres obtuvieron bajos resultados: **Elena, Mónica y Daniel**, quienes ocuparon los lugares dieciséis, diecisiete y dieciocho, últimos del ranking.

Introdujimos, a sugerencia de la profesora, un alumno más que sería nuestro caso número siete, ya que, según la profesora, «su mejor alumno» no podía estar excluido del estudio, propuesta que fue acertada como analizaremos posteriormente, pues este alumno aportó una gran riqueza a nuestra investigación. **Moisés**, número trece según el ranking fue el estudiante que se introdujo a sugerencia de la profesora.

Después de hablar con los alumnos seleccionados se mantuvo una entrevista con sus padres, en la que se les explicó brevemente el objetivo del trabajo y se les pidió permiso para realizar una investigación más en profundidad con sus hijos, permiso que se les solicitó por escrito.

OBSERVACIONES DEL DESARROLLO DE LAS CLASES DE MATEMÁTICAS

Las observaciones se llevaron a cabo durante el curso académico 1994-1995. Después de hablar con la profesora, quien se lo comunicó a los alumnos, y con el permiso de la directora del colegio, se comenzó las observaciones del desarrollo de las clases de Matemáticas durante el mes de Noviembre de 1994, poniendo especial cuidado en la observación del comportamiento matemático de los alumnos seleccionados para las entrevistas clínicas, quienes, no supieron hasta febrero, cuatro meses después, que se quería trabajar más profundamente con ellos.

Durante los meses de Noviembre a Febrero se asistió a las clases de Matemáticas, cuatro veces a la semana. A partir de Marzo se tomó contacto con el colegio dos veces, cada quince días, un día para observar las clases de Matemáticas y otro para realizar las entrevistas a los estudiantes seleccionados para la investigación.

Creemos que la estancia continuada en el centro ha sido importante en nuestra investigación, ya que nos ha ayudado a entender algunas de las acciones de la profesora y de los estudiantes entrevistados. Un compromiso prolongado del investigador con los participantes en el estudio es un aspecto que realza la credibilidad del análisis (Cobb, P. y Whitenack, J., 1996).

Decir que cuando la investigadora entró en la clase hubo una cierta expectación por parte del alumnado y un poco de nerviosismo por parte de la profesora, lo cual es explicable, en cuanto que había una persona externa al centro en sus clases de matemáticas. Pero, poco a poco, y a medida que las observaciones progresaban, su presencia fue notándose menos, hasta llegar a un momento en que fue como si no estuviese presente, como un sujeto «invisible». Las clases se desarrollaron normalmente y sólo en contadas ocasiones la profesora requirió la participación de la investigadora, pidiendo su opinión sobre algún contenido de la clase, también ocurrió que algún alumno próximo le pidió ayuda para resolver algún problema.

Los registros de las observaciones se realizaron en un cuaderno de campo en el momento de las clases y de acuerdo con los siguientes apartados: 1. Qué se enseña: Contenidos que se trabajan; habilidades que se desarrollan; actitudes que se promueven. 2. Distribución del tiempo. En relación con qué criterios. 3. Actividades realizadas. Con qué fines. 4. Medios o materiales utilizados: Tipos de material; quién los aporta; para qué fines. 5. Actuación del alumnado: grado de autonomía e implicación en la tarea. 6. Actuación del profesor en la forma de organizar la tarea. 7. Utilización de gráficos, diagramas, dibujos, referencias a conceptos anteriormente construidos, imágenes cinestésicas, por los alumnos y por la profesora.

Todos los acontecimientos ocurridos en cada sesión de clase, y que habían sido anotados el mismo día, se transcribían inmediatamente, procurando relatar los hechos con el mayor grado de fidelidad posible.

Aunque no era objetivo primordial de la investigación, las observaciones de clase permitieron a la investigadora, entre otras cosas, familiarizarse con el contexto, entendiendo lo que se hacía en clase y, observar la metodología utilizada, la participación y reacciones de los estudiantes, reconocer factores que estaban relacionados con la instrucción y ser consciente de las creencias y actitudes de los alumnos y la profesora, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

Las investigaciones sobre lo que sucede en las aulas no podrían realizarse si no contásemos con un modelo sustentado en una estructura de trabajo sistemático. Hemos seguido los trabajos realizados por Doyle y Carter (1984), los cuales ofrecen un modelo de análisis que permite abordar el trabajo con cierto rigor.

El modelo trata de examinar **«la estructura del trabajo académico»** en las sesiones de clase desarrolladas por la profesora y sus alumnos, cuyo componente central es el término de tarea. Concepto que se usa para designar estructuras situacionales que organizan y dirigen el pensamiento y la acción de los participantes en el aula, y que pueden ser diferenciadas en términos de categorías generales, según las operaciones cognitivas que se les exija a los alumnos para que puedan cumplirlas: **tareas de memoria, tareas de rutinas o de procedimientos, tareas de comprensión o entendimiento y tareas de opinión.**

Es importante tener en cuenta la distinción entre los distintas tareas por la demanda que exige su cumplimentación; la forma de pensar de un alumno acerca de una cierta asignatura está condicionada por las tareas que se le pide que realice en dicha asignatura: si se le manda reproducir la información que ha recibido durante la instrucción producirá resultados diferentes que si se le requiere comprender la información y sacar conclusiones.

Los conocimientos previos que el alumno tiene del concepto, la experiencia, la motivación y actitud hacia el contenido, el medio social y cultural al que el alumno pertenece son algunos de los factores que influyen en el aprendizaje.

Sin embargo, en el contexto de clase, es el trabajo que los estudiantes realizan, que en gran medida está en función de las tareas que el profesor propone, lo que determina cómo los alumnos piensan, entienden y encuentran sentido a los conceptos matemáticos. En cierta manera, el tipo de trabajo «valorado» por el profesor comunica al estudiante en qué deberían «gastar» ellos su tiempo y energías intelectuales.

A través del análisis de los datos obtenidos en las observaciones, siguiendo el modelo anteriormente expuesto, se obtendrá el patrón general del desarrollo instructivo focalizando nuestra atención en la valoración e importancia que el profesor da al pensamiento visual.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LA PROFESORA

Con el fin de, por una parte, contrastar la observación obtenida mediante las observaciones de aula y por otra elaborar, enriquecer y completar una información

más «rica» sobre las creencias y concepciones de la profesora creímos conveniente realizar entrevistas semi-estructuradas.

> *«la entrevista semi-estructurada es una forma o modalidad de realizar entrevistas en las que se prevén los temas o tipos de cuestiones que deben ser planificados antes de su ejecución y, en el momento del desarrollo, se decide la secuencia y redacción de las preguntas que, muchas veces , van siendo marcadas por la dinámica de la conversación» (citado en Güemes, 1994, pág. 71).*

A la profesora se le realizaron dos entrevistas que se llevaron a cabo en el centro escolar, concretamente en el «aula» de la maestra y una vez que finalizaron las clases con los estudiantes. Este hecho influyó positivamente en la obtención de la información, ya que por una parte se disponía de un lugar que favorecía la privacidad de la entrevista y por otra la maestra se encontraba tranquila y sin prisas al no tener obligaciones docentes.

El objetivo de las entrevistas, y con el fin de describir el pensamiento del profesor, era encontrar información sobre los siguientes aspectos: 1º.- Visión general sobre la enseñanza y el aprendizaje; 2º.- Concepción de las Matemáticas; 3º.- Desarrollo de la enseñanza de las Matemáticas en el aula; 4º.- Desarrollo profesional; 5º.- Contexto de trabajo; 6º.- Planificación; 7º.- Concepción de la profesora sobre el aprendizaje matemático, en particular su opinión sobre la actuación matemática de los estudiantes entrevistados; 8º.- Creencias sobre el papel de las imágenes mentales en la actividad matemática.

EL GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

El guión es un elemento esencial en el diseño de las entrevistas. Podríamos definirlo como un esquema con los puntos a tratar, los cuales se elaboraron teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación que se concretaron en el apartado anterior.

Cabe decir que el guión de nuestras entrevistas no fue cerrado ya que en el transcurso de las mismas incorporamos algunas preguntas, no previstas de antemano, que surgieron en el desarrollo y ejecución de la investigación. Tampoco seguimos rigurosamente el orden previsto en las preguntas que siempre se ajustaron a la dinámica de la conversación.

El guión que elaboramos lo dividimos en cinco partes diferenciadas que desarrollaremos a continuación:

Trayectoria profesional

1.- ¿Qué te hizo estudiar Magisterio?

2.- ¿Me podrías hablar sobre tus años de experiencia, centros y niveles en los que has trabajado, niveles en los que has impartido matemáticas?

3.- Coméntame sobre tu paso por la Educación Compensatoria. ¿por qué la dejaste?, ¿te costó volver?

4.- ¿En qué niveles has disfrutado más? ¿dónde te has sentido mejor?

5.- Te he oído que te gusta trabajar en 2ª Etapa, ¿por qué?, ¿qué asignaturas de 2ª Etapa?

6.- Si tu pudieses elegir una carrera de nuevo, ¿qué escogerías?

Creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

1.- Muchos profesores creen que enseñar Matemáticas es difícil. ¿Tu qué opinas?

2.- ¿Es para ti difícil enseñar Matemáticas?

3.- ¿En qué contexto crees que es más difícil?

4.- ¿La experiencia te ha hecho cambiar las ideas que tenías sobre la enseñanza de las Matemáticas o te ha hecho reafirmarte en ellas?

5.- Para muchos alumnos las Matemáticas es una asignatura difícil. ¿En qué crees que pueda radicar esa dificultad?

6.- ¿Cómo piensas que los alumnos pueden aprender «mejor»?

7.- ¿Qué experiencias, qué evidencias más sobresalientes pueden avalar tus ideas?

Sobre el curso de octavo

1.- Háblame de este curso, de tu planificación. ¿Tienes planificación? ¿Con quién la haces? ¿En qué te basas para planificar? ¿Cómo concibes la planificación realizada con otros compañeros?

2.- ¿Cómo entiendes la colaboración entre los compañeros?

3.- ¿Cómo entiendes el trabajo en grupo?

4.- ¿Qué opinas del trabajo en grupo entre los alumnos?

5.- ¿Cómo entiendes que debería ser la evaluación en Matemáticas? ¿La haces así?

6.- ¿Tu crees que la preparación de los niños de octavo que van al instituto debe ser la misma que la de los que no van?

7.- Si tuvieses que enseñar de nuevo Matemáticas a octavo, ¿Qué cambios harías? ¿Por qué?

8.- ¿Te sientes bien aquí?

Acerca de las imágenes

1.- He observado que te gusta «potenciar» el lenguaje matemático, a través del álgebra, ¿podrás comentarme algo sobre esto?

2.- ¿Qué importancia le darías a las imágenes mentales, como un medio para la resolución de problemas? ¿Podrías ponerme algún ejemplo?

3.- ¿Qué tienes en «mente» cuando le pones problemas a los estudiantes? ¿Qué esperas del alumno?

4.- Si un alumno te resuelve un problema de una manera diferente a la forma en la que tu lo resolverías. ¿Qué harías? ¿Qué te parecería este proceso del estudiante?

5.- ¿Crees que es importante «fomentar» la diversidad de soluciones frente a un problema?

6.- ¿Qué papel das a la creatividad?

7.- Imagínate el caso de un alumno que adopta dos papeles, por una parte trata de «complacer» al profesor, para ello hace las tareas de la manera que el profesor enseña, su única idea es aprobar la asignatura, y por otro, hace matemáticas con el deseo de aprender, resuelve los problemas dándole sentido de acuerdo a su experiencia, no tiene que dar explicaciones a nadie, salvo a sí mismo.

¿Cuál es tu comentario a esta situación?

Sobre cada estudiante

1.- Como tutora de estos estudiantes de octavo, ¿podrías hacerme un juicio sobre cada uno de ellos, resaltando aquellos cambios o aspectos que te hayan resultado más relevantes, a lo largo de estos años?

2.- ¿Crees que los maestros podrían haber hecho algo más, de lo que hicieron con cada uno de ellos?

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

A través de las entrevistas el profesorado manifiesta o da forma, a través de la palabra, a su pensamiento, no sólo su pensamiento matemático, sino también su pensamiento escolar y social.

Una vez que se transcribieron las entrevistas, el proceso de tratamiento analítico siguió, en la práctica, estos cuatro pasos:

1.- Se fueron leyendo las transcripciones, delimitando o subrayando los fragmentos textuales que se referían a cada una de las cinco secciones, especificadas anteriormente en el guión de las entrevistas. Al margen se iban haciendo anotaciones (códigos), para indicar a cuál de los aspectos correspondía cada fragmento transcrito.

2.- Una vez hecha la codificación en cada una de las transcripciones, se procedió a juntar todos los fragmentos que se referían a una misma categoría, por ejemplo enseñanza y aprendizaje de la Matemática.

3.- Con el material reunido se procedió a reclasificarlo e interpretarlo, abriendo subsecciones en aquellos casos que fuese necesario, elaborando para ello nuevas categorías relacionadas con la cuestión. A este proceso analítico lo conocen algunos autores como «Integración Local» pues el análisis e interpretación se centra en el material acumulado en una sección, bajo categorías descriptivas relacionadas con una cuestión (Weiss, 1994).

4.- Hecha la integración local, sección a sección, el último paso consistió en la organización de todas las secciones, de manera coherente, siguiendo una línea interpretativa y narrativa.

ENTREVISTAS CLÍNICAS CON LOS ESTUDIANTES

El fin de utilizar entrevistas clínicas con los estudiantes era averiguar, por una parte sus creencias sobre su aprendizaje y por otra, la más importante para nosotros,

conseguir información sobre el nivel de comprensión matemática de los estudiantes y sobre la utilización de estrategias visuales en el proceso de solución, frente a los problemas que le fueron planteados.

Empezamos las entrevistas a los estudiantes seleccionados en el mes de Marzo, una vez cada quince días, en el colegio, los viernes, aprovechando que los alumnos ese día tenían tutoría de Matemáticas y no había grandes problemas en que faltasen a otras asignaturas. Por supuesto que contamos con la autorización de los otros profesores, quienes en todo momento facilitaron nuestro trabajo en el Centro.

En principio cada entrevista fue planificada para alrededor de media hora, pero este tiempo varió según la entrevista y la habilidad matemática del estudiante entrevistado.

Todas las entrevistas fueron grabadas en vídeo y en cassette por si la videocámara fallase o el sonido no fuese comprensible. Además de estos procedimientos para recoger los datos, el entrevistador anotaba sus impresiones generales de la entrevista y cualquier cosa que sucediese antes, durante y después de las mismas.

Tipos de entrevistas

Se realizaron dos tipos de entrevistas diferenciadas:

I- El primer tipo, del cual se realizó una entrevista, constó de dos partes:

a) la primera parte pretendía obtener información sobre las creencias de los estudiantes acerca de las matemáticas, del profesorado, sus asignaturas favoritas, su integración en el colegio y sobre su propio aprendizaje.

b) en la segunda parte se intentó averiguar las estrategias, si había algunas, que el estudiante utilizó para resolver el test WSAT. Esta entrevista fue grabada en cassette.

II.- El segundo tipo de entrevistas, del cual se realizaron seis, fue el que nos sirvió como la fuente mayor de datos, en relación a las imágenes de los estudiantes y su relación con su actividad matemática.

Cada una de estas entrevistas fue diseñada para analizar diferentes áreas sobre las imágenes y la comprensión matemática de los estudiantes. Para la realización de las mismas se les proponía a los estudiantes diferentes problemas y se les pedía que los leyesen y pensasen en voz alta mientras los estaban resolviendo. Como los cálculos numéricos en los problemas planteados eran bastante sencillos, no se les proporcionó calculadora.

En total se propusieron 14 problemas que se repartieron en dos grupos, un grupo estaba formado por lo que llamaremos problemas para evaluar las imágenes, y el otro lo constituyen los problemas no rutinarios. Cada entrevista constaba de dos o tres problemas que el estudiante debía resolver.

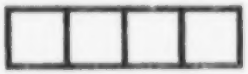
Describimos, a continuación, los problemas y la finalidad de los mismos en las entrevistas.

ENTREVISTAS PARA EVALUAR LAS IMÁGENES

De las seis entrevistas del segundo tipo, las dos primeras entrevistas, fueron diseñadas para medir la «calidad» de las imágenes de los estudiantes.

PRIMERA ENTREVISTA.- La primera entrevista estuvo basada en la construcción de modelos tridimensionales.

El protocolo para la entrevista fue el siguiente: Se les enseñó la siguiente figura hecha en cartulina:

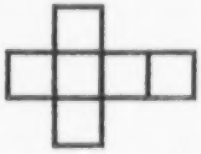


y se les dijo: Intenta imaginar qué figura te resultará si doblas y unes esos cuatro cuadrados.

Si fuese necesario, se le permite al estudiante que doble el papel, con el fin de que se de cuenta que puede formar cuatro de las caras de un cubo. A continuación se le preguntó: ¿Qué debes añadir a los cuatro cuadrados, y dónde, para formar un cubo completo?

Si el alumno lo necesita, se le pueden dar tijeras para que recorte, y piense sobre el material.

b) Primeramente se les enseñó y explicó el desarrollo siguiente de un cubo:



y en segundo lugar se les preguntó si podían encontrar otros desarrollos, y que los dibujasen. Si el alumno no podía encontrar otros desarrollos, se les enseñaba algunos de los modelos que se llevaba preparados.

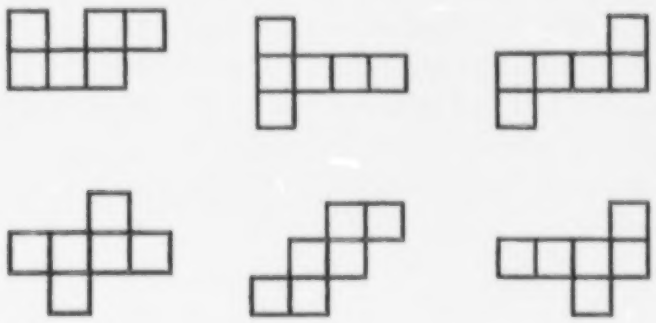
c) Se les enseñó distintos desarrollos hechos en cartulina, pero sólo con el contorno exterior y se les preguntó para cada uno de los desarrollos: ¿Podrías formar un cubo con este desarrollo?, ¿Cómo lo construirías? Señala en el dibujo dónde pondrías la base y dónde la tapa.

Siempre que el alumno lo necesitase o lo pidiese, se le dejaba manipular el material y formar el cubo, para que comprobase sus ideas. Si el alumno no podía resolver el problema con el contorno exterior, se le enseñaba el desarrollo completo, y si aún así no podía imaginar, se le dejaba que formase el posible cubo, doblando y uniendo la cartulina.

Básicamente, nuestro objetivo con esta entrevista era analizar y evaluar la habilidad del estudiante para construir, mantener y transformar la imagen de un cubo, en su mente, a través de la visualización del contorno dado.

Nuestra idea era diferenciar, a través de la verbalización de sus pensamientos, entre los estudiantes que estaban visualizando y los que hacían la tarea con estrategias de ensayo y error.

Estos fueron algunos de los desarrollos utilizados en esta entrevista.

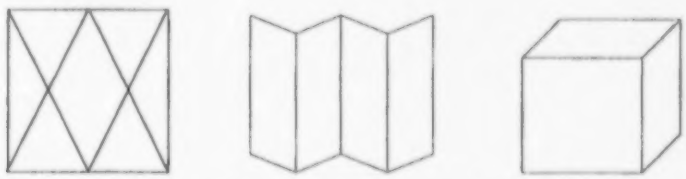


SEGUNDA ENTREVISTA.- La segunda entrevista consistió de dos tareas que se ha constatado son útiles para medir la calidad de las imágenes de los estudiantes (Brown & Wheatley, 1990).

La primera tarea fue la que llamamos de dibujo rápido. En ella se le mostraba al estudiante una figura, por un corto espacio de tiempo. A continuación se le pedía que dibujase lo que vio en un papel. Después de haberlo dibujado se le preguntaba si estaba satisfecho con el dibujo. Si contestaba que no, se la daba la oportunidad de volverlo a mirar y dibujar de nuevo.

Una vez que los estudiantes estaban satisfechos del dibujo se les preguntaba qué vieron y cómo hicieron el dibujo. La idea consiste en animar a los estudiantes a reflexionar en sus estrategias para imaginar, ver como los estudiantes interpretan cada forma y hasta qué punto se fían de su imagen mental.

Lo básico en esta tarea fue evaluar la capacidad del estudiante para construir una imagen de un modelo, además de la capacidad para mantener la imagen y poder copiar desde la memoria. Las figuras que se utilizaron en esta tarea son las que aparecen a continuación.

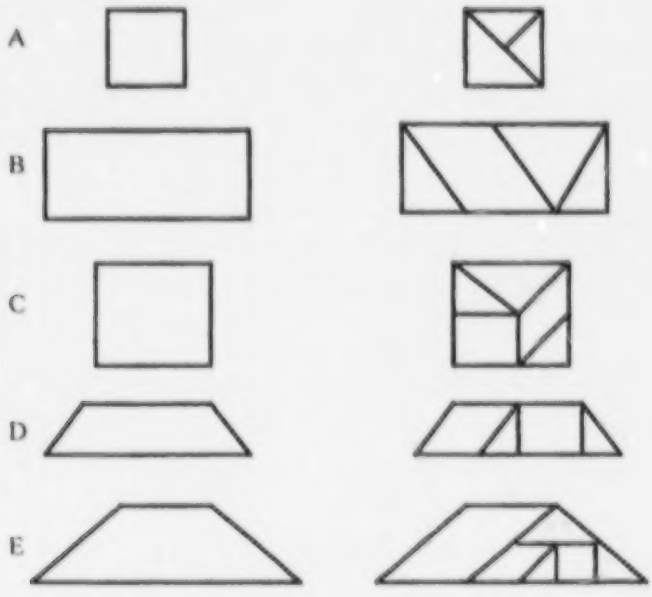


La segunda tarea fue la que llamamos de reproducción de un modelo. La idea básica es construir una imagen desde la memoria, actividad que se diferencia de la anterior en que ahora se debe mantener mas tiempo la imagen. Se necesitarían imágenes «más potentes».

Para realizar la tarea se les da a los estudiantes las siete piezas del tangram. Hay que aclarar que la entrevistadora introdujo el tangram a toda la clase, unas semanas antes de hacer la entrevista. Era importante familiarizar al estudiante con el material, antes de la entrevista, para evitar posibles dificultades con la tarea debidas al desconocimiento del material.

Se enseña, brevemente, a cada estudiante, el modelo que hay que reproducir con el tangram y se les pide que rellenen el contorno proporcionado, según el modelo ense-

ñado. Se les permitió mirar el modelo tantas veces como lo necesitaron. Los siguientes fueron los modelos utilizados:



ENTREVISTAS UTILIZANDO PROBLEMAS NO RUTINARIOS

El resto de las entrevistas que se hicieron a los estudiantes, en total cuatro, consistieron de problemas no rutinarios, que el alumno debía resolver en voz alta.

Los problemas no rutinarios son problemas diferentes a los standard o rutinarios, que pueden ser resueltos de una manera sencilla, por medio de una o dos operaciones aritméticas, utilizando los números dados en el problema. Son problemas en los que la solución matemática no es ni obvia ni incuestionable, al menos si se toma en cuenta el contexto evocado por el problema. Son aquellos que proporcionan oportunidades para que el estudiante realice tareas reflexionando, que le lleven a construir las ideas matemáticas con comprensión y con significado, y dónde la solución no se limita a la aplicación rutinaria de un algoritmo. Se propusieron un total de diez problemas, cuyos enunciados expondremos a continuación:

En los problemas 1, 2 , 3 y 4 se tuvo en cuenta que admitiesen estrategias visuales, entre otras, como método de solución además de no incluir, ningún dibujo a apoyo gráfico en su enunciado, lo cual pudiese inducir al alumno a seguir un método visual.

Fueron utilizados por la Dra. Presmeg (1985) en sus investigaciones. Merece la pena destacar que los problemas 1 y 2 formaron parte de lo que ella llamó: Mathematical Processing Instrument, instrumento que utilizó en su tesis doctoral, con los estudiantes de secundaria (16-17 años) y sus profesores. La Dra. Presmeg agrupó los problemas utilizados en el anterior instrumento en tres secciones A, B y C que variaban en su orden de dificultad. La secciones A y B eran para los estudiantes y las

secciones B y C para los profesores. Los problemas que nosotros utilizamos pertenecían a la sección A.

1º.- Hay 8 mesas en una casa. Algunas tienen 4 patas y otras tienen 3 patas. En total hay 27 patas. ¿Cuántas mesas hay con 4 patas?

2º.- Cierto día Juan y Ana fueron juntos a la biblioteca. Después de ese día, Juan fue regularmente a la biblioteca cada dos días al mediodía y Ana fue cada tres días también al mediodía. ¿Cuántos días pasaron hasta que se volvieron a encontrar en la biblioteca por segunda vez?

3º.- Un perro quiere cazar a un zorro que se encuentra a 30 metros de distancia. El salto del perro es igual a 2 metros y el salto del zorro es igual a 1 metro. Mientras el zorro hace 3 saltos, el perro hace 2. ¿Cuánto tiene que correr el perro para alcanzar al zorro?

4º.- En un corral había conejos y gallinas. Cuando Jonás miró a través de la valla vio 7 cabezas y 20 patas. ¿Cuántos conejos había? ¿Cuántas gallinas?

Los problemas 5, 6 y 7, que redactaremos a continuación, son problemas no-rutinarios que no requieren habilidades específicas algebraicas para su solución aunque sí visualización y razonamiento matemático. Los números 5 y 6 fueron utilizados por las doctoras Brown y Presmeg (1993), el nº 7 lo diseñamos para esta investigación.

5º.- En un zoo hay 15 tigres y 4 jaulas. ¿De cuántas maneras se pueden distribuir los tigres, de forma que en cada jaula haya como mínimo un tigre, y que no haya el mismo número de tigres en 2 jaulas?

6º.- Tenemos 12 mesas cuadradas, en las que puede sentarse una persona a cada lado.

a) Si las ponemos juntas de manera que formen una mesa alargada, ¿Cuántas personas pueden sentarse?

b) ¿ Puedes colocarlas de diferente forma, de manera que se puedan sentar un número diferente de personas? ¿ De cuántas formas diferentes puedes colocarlas?

7º.- Tenemos 216 cubos pequeños de 1x1x1 cm^3, con los que formamos un cubo de 6x6x6 cm^3. Pintamos de blanco todo el exterior del cubo grande. ¿Cuántos cubos pequeños no tienen ninguna cara pintada de blanco? ¿Cuántos tienen una cara? ¿Cuántos tienen dos? ¿Cuántos tres? ¿Y cuatro?

El siguiente problema fue diseñado para medir la utilización que hacen los estudiantes de su conocimiento del entorno, su habilidad para utilizar «lo conocido» en la solución de los problemas.

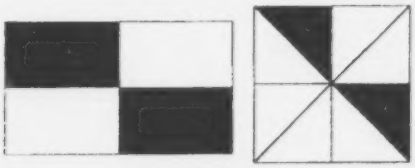
8ª.- La distan[illegible] de La Matanza a Santa Úrsula es un tercio, de la distancia que hay de La Matanza al Puerto de la Cruz. La distancia de Santa Úrsula a Los Realejos es cuatro veces la distancia de La Matanza a Santa Úrsula. Si la distancia de La Matanza al Puerto de la Cruz es 12 Km., ¿Cuál es la distancia del Puerto de la Cruz a Los Realejos? ¿Cuál es la distancia de La Matanza a Santa Úrsula?

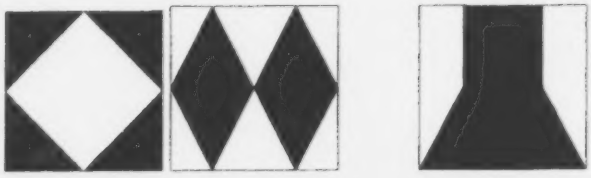
En los tres últimos problemas se utilizaron dibujos en sus enunciados. El problema número 9 fue utilizado por Solano y Presmeg (1995) y los números 10 y 11 están inspirados en los trabajos de la profesora Emma Castelnuovo.

9º.- Calcular el área de la zona sombreada de la siguiente figura:

10°.- Calcular el área sombreada de la siguiente figura:

11°.- ¿Qué fracción de la figura entera representa la parte sombreada de las siguientes figuras?:





ANÁLISIS DE LAS TAREAS PRESENTADAS EN LAS ENTREVISTAS CLÍNICAS A LOS ESTUDIANTES

Para analizar cada tarea se identificaron varias características basadas en las respuestas de los estudiantes que parecían indicar sus niveles de funcionamiento. En ningún caso se utilizaron códigos numéricos para evaluar y cuantificar las respuestas de los estudiantes. Se sintió que la introducción de métodos numéricos oscurecería la actividad del estudiante y los caminos por los que ellos piensan cuando hacen matemáticas. Pensamos que si la investigación se centra en el estudio de pocos estudiantes, es posible construir explicaciones detalladas de su actividad.

Para nosotros es importante que los estudiantes relacionen. Las matemáticas no las vemos como un conjunto de hechos y procedimientos aislados que el profesorado transmite a los estudiantes durante la clase sino que hacer Matemáticas es construir relaciones, que sean significativas para la persona que está en esa actividad.

Skemp (1987) expresa la distinción entre comprensión instrumental y relacional. En la comprensión instrumental los estudiantes aprenden «reglas» que se les han enseñado sin razones, por profesorado para el que las matemáticas son obvias, mientras que en la comprensión relacional, los estudiantes cuando trabajan matemáticamente saben qué es lo que están haciendo y por qué. Este trabajo tiene que ver principalmente con la comprensión relacional de las matemáticas y cómo las imágenes y la visualización se usan en esa construcción.

CRITERIOS USADOS PARA EVALUAR LAS TAREAS DE IMÁGENES

1º.- Un factor que nos pareció importante en la realización de estas tareas fue el tiempo total que los estudiantes utilizaban en su ejecución.

Los estudiantes que tenían buena capacidad para visualizar fueron capaces de resolver las tareas en unos pocos segundos, mientras que los que tenían débil capacidad para visualizar realizaron las tareas en muchos minutos o no la realizaron.

El tiempo que los estudiantes utilizaron en resolver la tarea del tangram parecía un buen indicador de la capacidad de visualización de los estudiantes. A los estudiantes visuales les bastaba una sola mirada al modelo y en muchos casos resolvían el problema rápidamente. En contraste, los estudiantes con baja visualización no podían realizar la tarea sino después de varias miradas y a alguno se le tuvo que poner el modelo delante para poder copiarlo y realizar la tarea. Se tuvo en cuenta si el estudiante resolvía la tarea utilizando el modelo girado o el simétrico.

2º.- Otro factor que tuvimos en cuenta en el análisis fue el nº de veces que el estudiante nos pedía que le mostrásemos el modelo. Como en la tarea del tangram, el tiempo y el número de las miradas utilizadas fue también indicativo de la visualización en la tarea del dibujo rápido. La velocidad a la hora de dibujar los modelos no fue importante, sino el número de veces que el estudiante borraba lo que hacía.

3º.- Se tuvo también en cuenta en estas tareas la manera de colocar las piezas del tangram en el modelo. Hubo casos en que un estudiante colocaba las piezas de manera que resultaba el modelo simétrico del propuesto.

CRITERIOS EN LOS PROBLEMAS NO RUTINARIOS

En la evaluación de la resolución de los problemas era importante, en general, más que ver si los estudiantes encontraban o no la respuesta, los caminos en que los resolvían y podían explicar sus respuestas, además de la cantidad de «ayuda» solicitada del investigador.

Ya que el objetivo básico de este trabajo es encontrar el papel que tienen las imágenes mentales y la visualización en la actividad matemática fue necesario desa-

rrollar una lista de criterios que nos permitiesen determinar si un estudiante estaba usando sus imágenes en la solución de una tarea matemática.

I.- Considerar si el estudiante utilizó una estrategia visual es quizá un buen indicador del uso de las imágenes, dónde la estrategia visual es aquella que utiliza dibujos, diagramas, tablas, grafos en la solución (Presmeg, N., 1985; Mosés, 1977).

II.- Sin embargo este no puede ser el único criterio, ya que muchos estudiantes con una gran capacidad de visualización, no necesitan dibujar ningún diagrama, sino que pueden resolver el problema contando únicamente con su imágenes mentales sin necesitar ningún apoyo externo que les ayude en el proceso de resolver el problema.

Teniendo en cuenta esto, se decidió aceptar también otros factores, como indicativos de que el estudiante estaba utilizando imágenes.

a) El primero fue el informe verbal del estudiante de que tenía una «imagen mental» cuando resolvía el problema. Sin embargo, hay casos donde el estudiante no es consciente o no puede expresar si tiene o no una imagen en su cabeza, cuando está resolviendo la tarea, por ello:

b) Se aceptó también como evidencia de que un estudiante estaba utilizando sus imágenes si hizo movimientos con sus manos mientras resolvía una tarea. Presmeg (1985) llamó a este tipo imágenes cinéstesicas, aquellas que envuelven actividad muscular, normalmente, el uso de manos y dedos.

c) Si relacionó o conectó su solución con otras soluciones u otros tipos de actividad matemática. Las relaciones se establecen en la mente de las personas, no son actos perceptuales. La relación es abstracta y no puede «verse» en el sentido visual.

Son actos cognitivos. Wheatley & Bebout (1990) piensan que cuando se dice que se «ve una relación» lo que se ve es una imagen autoconstruida de la relación.

CONCLUSIONES

Para concluir diremos que no es el objeto de este artículo hablar de los resultados, algunos ya publicados (Plasencia, I.; Güemes, R. & Espinel, C.: 1996; Plasencia, I.; Dorta, J. & Espinel, C.: 1998). Nuestra pretensión ha sido, solamente, informar de todo el proceso que hemos seguido en la investigación. Sistematizar, con todo rigor, no sólo los instrumentos utilizados sino el tipo de análisis que hemos llevado a cabo.

No queremos, asimismo, dejar pasar la ocasión para dar cuenta de que los estudios de casos son costosos y más aún cuando trabajan en un mismo proyecto profesorado investigador de distintas disciplinas y trayectorias. Todo el proceso requiere llegar a puntos de encuentro para compartir el conocimiento. Esta tarea, a pesar de su coste, es apasionante y recomendable para abrir expectativas y reflexionar sobre lo que está sucediendo en las aulas donde se imparte matemáticas.

REFERENCIAS

BROWN & WHEATLEY (1990). *«The role of imagery in mathematics reasoning»*, Proceedings of the 14th PME Conference, Mexico, p. 217.

BROWN & PRESMEG (1993). *Types of imagery used by elementary and secondary school*

students in mathematical reasoning. Proceedings of the XVII PME. Tsukuba City. Japón.

BROWN, D. (1993). *An Investigation of Imagery and Mathematical Understanding in Elementary School Children*. Unpublished master's thesis. Florida State University. Tallahassee. Fl, U.S.A.

COBB, P. & WHITENACK, J. W. (1996). «A Method for Conducting Longitudinal Analyses of Classroom Videorecordings and Transcripts», *Educational Studies in Mathematics* 30, 213-228.

DOYLE, W. & CARTER, K. (1984). «Academic Tasks in Classroom», *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149.

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GÜEMES, R.: 1994. *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudios de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife. España.

MOSES, B. E.: 1977, *The nature of spatial ability and its relationship to mathematical problem solving*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

PLASENCIA, I.; GÜEMES, R. y ESPINEL, C.: 1996, *Going deeper into mathematical activity*, presentado en el 20 PME (Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education). Valencia. España.

PLASENCIA, I.; DORTA, J. y ESPINEL, C.: 1998, Visualización y Creatividad.. Aceptado para publicación en *Educación Matemática*. Méjico.

PRESMEG, N. C. (1985). *The Role of Visually Mediated Processes in High School Mathematics: A Classroom Investigation*, Unpublished Ph. D. dissertation, University of Cambridge, England.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.

SKEMP, R. (1987). *The Psychology of Learning Mathematics*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc.

SOLANO, A. & PRESMEG, N. (1995). *Visualization as the relation of images*. Paper presented at the 19th annual meeting of the international group for the psychology of mathematics education. Recife. Brasil.

WEISS, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*, New York: The Free Press.

WHEATLEY, G. H.: 1978, *The Wheatley Test of Spatial Ability*, West Lafayette, IN: Purdue University, U.S.A.

WHEATLEY, G. & BEBOUT, H. (1990). Mathematical Knowledge of Young Learners. In Steffe, P. and Wood, T. (eds.). *Transforming Childrens's Mathematics Education. International Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 187-213

ACTUACIONES DEL PROFESOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DURANTE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA

Marciana Pegalajar Moral
Rafael López Fuentes
Universidad de Granada [1]

RESUMEN

Los procesos de construcción del conocimiento en el aula es un tema en el que venimos trabajando desde hace unos años. La falta de instrumentos que ayuden al profesor a conocer de una forma sistemática y ordenada cómo es su práctica docente y qué hacer para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje nos ha llevado a plantearnos este trabajo.

Ofrecemos una escala de observación elaborada por nosotros. Describimos detalladamente el proceso seguido para su elaboración así como las categorías seleccionadas y los rasgos que definen cada una de ellas. También hacemos un primer acercamiento al análisis de los datos tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa para ir configurando un cuerpo de conocimiento teórico sobre la actuación del profesor en el aula.

1 Miembros del grupo de investigación «Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía» marciana@platon.urg.es; ralopez@platon.ugr.es

ABSTRACT

The processes of construction of the knowledge in the classroom are a topic in which we come working for some years. The lack of instruments that you/they help the teacher to know of a systematic form and ordinate how their educational practice is and what to make to facilitate the teaching-learning processes has taken us to think about this work.

We offer an observation scale elaborated by us. We describe the followed process detailedly for their elaboration as well as the selected categories and the features that define each one of them. We also make so much a first approach to the analysis of the data from a quantitative perspective as qualitative to go configuring a body of theoretical knowledge on the professor's performance in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

La filosofía educativa que subyace en el modelo educativo propuesto desde la L.O.G.S.E y que actualmente aceptamos como válido para trabajar en educación, es el *constructivismo*. El punto de partida será este posicionamiento y, desde él, enfocamos el presente trabajo.

Que el término «constructivismo» esté ahora en boga, no quiere decir que exista un consenso total en cuanto a su significación. El primer problema que esto plantea es la necesidad de aclarar a qué tipo de constructivismo nos estamos refiriendo en educación. Posteriormente, una vez aclarada cuál es nuestra conceptualización del término, pretendemos acercarnos a la construcción del conocimiento en el aula, centrándonos en la actuación del profesor como facilitador de dicho proceso.

Tras la revisión teórica realizada hemos podido constatar la necesidad que existe de generar una teoría acerca de la «actividad conjunta» (Coll, 1995) que se desarrolla en el aula, para fundamentar teóricamente dicho proceso que afecta tanto al profesor como a los alumnos/as. Como entendemos que este objetivo es demasiado amplio hemos decidido acotar nuestro campo de estudio y centrarnos en esta primera aproximación en la actuación del profesor.

De acuerdo con Coll (1996), pensamos que la construcción del conocimiento en la escuela se lleva a cabo a través de un triángulo interactivo en el que tenemos que tener en cuenta tres ejes esenciales:

1. La actividad constructiva de los alumnos
2. Los contenidos escolares
3. El papel del profesor, quien se encarga de guiar y orientar la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares.

Estos tres elementos no tiene sentido analizarlos de forma aislada; la confluencia de ellos nos lleva al análisis de la interactividad, expresada a través de los mecanismos de influencia educativa del profesor (Buendía, 1993).

En el trabajo vamos a diferenciar dos partes; en primer lugar fundamentamos teóricamente la necesidad de una evaluación constructivista en el aula para descubrir cómo es el proceso de construcción del conocimiento que se genera en ella y cuál es el

lugar que ocupa la evaluación en dicho proceso. Analizando la evolución epistemológica del constructivismo llegamos a la propuesta de Coll (1996) en la que se defiende la necesidad de elaborar un constructivismo específico para fundamentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

En la segunda parte, presentamos un estudio de casos, en el que utilizamos la observación sistemática en el aula. Hemos aplicado una escala de observación realizada por nosotros a partir del trabajo de Herbert (1993) sobre actuaciones eficaces del profesor en el aula, siendo esta aplicada en diferentes situaciones escolares: Matemáticas, Conocimiento del Medio, Música o Expresión Plástica.

La finalidad es describir cómo es la actuación del profesor en situaciones diferentes de aprendizaje, y conocer si los procesos de construcción del conocimiento son diferentes en distintos momentos. Pensamos que la descripción es la base de cualquier proceso de intervención o toma de decisiones.

2. CONSTRUCTIVISMO VERSUS CONSTRUCTIVISMOS

¿Se puede realmente diferenciar entre conocimiento cotidiano, científico y escolar?

Es muy difícil establecer nítidas diferencias entre ellos, sobre todo porque no existe un solo tipo de conocimiento científico y existe una gran variabilidad en el conocimiento cotidiano al tener éste diferentes niveles de complejidad. Según los expertos, las principales diferencias entre estos tres tipos de conocimiento no se deben hacer sólo con respecto a su contenido, sino que se deben de establecer atendiendo a otros criterios más relacionados con los escenarios donde se construye. (Arnay y Rodrigo, 1997).

Algunas de las diferencias entre estos tres tipos de conocimiento surgen con respecto a su epistemología (Rodrigo, 1997), un mismo contenido es susceptible de construirse a niveles muy distintos con epistemologías y propósitos muy diferentes.

Otra diferencia está en el tipo de actividades que generan. Así, será conocimiento científico aquel que construyen los científicos; conocimiento cotidiano cuando no es generado por el científico, y conocimiento escolar cuando se genera en la escuela y es enseñado (Tolchinsky, 1997).

La tercera diferencia entre ellos se establece en función de los procedimientos o reglas que se utilizan para la construcción del conocimiento. Los procesos cognitivos implicados son los mismos, lo que cambia son los procedimientos desplegados para su construcción.

Si aceptamos que son diferentes estos tres tipos de conocimiento, ¿qué relación se puede establecer entre ellos? Existen diferentes opiniones al respecto. Para algunos autores el conocimiento cotidiano no es válido por sí solo, pero sí produce un desequilibrio cognitivo en el sujeto, el cual, a través de su escolarización, construye nuevos conocimientos (escolar y científico).

Para otros autores el conocimiento cotidiano es importante en si mismo, ya que bien sea implícito o previo será el punto de partida para ayudar al alumno-a a construir conocimiento científico; sin embargo, no se pasa directamente del conocimiento cotidiano o implícito al científico, sino que hay un punto intermedio entre ambos que

es el conocimiento escolar, que es realmente, el que se enseña o genera en la escuela a partir de los conocimientos cotidianos del alumno, y que es considerado como paso previo al científico.

La existencia de diferentes tipos de conocimiento implica la necesidad de diferenciar distintos modos de los mismos. Así, si hacemos un breve recorrido por las diferentes posiciones de los expertos en el tema nos encontramos con varias clasificaciones del constructivismo. Ya Moshaman (1982), distinguió tres tipos de constructivismos:

a) el *constructivismo endógeno*, representado por el modelo de equilibración de Piaget,
b) el *constructivismo dialéctico*, desde el que se destaca la importancia de la interacción social como motor de la construcción, representado por Vygotski,
c) y el *constructivismo exógeno*, que concibe la construcción como un proceso de interiorización de la información externa.

Carretero (1997) distingue entre constructivismo epistemológico (que surge como oposición al racionalismo y empirismo), psicológico y educativo. Coll (1996) señala que en el ámbito de la educación *«es ilusorio y falaz hablar de constructivismo en singular»*, no hay un solo constructivismo sino muchos constructivismos en función de las teorías psicológicas del desarrollo y el aprendizaje en las que se inspiren para fundamentar la explicación de los procesos que se desarrollan en el aula. Rodrigo (1994) frente a la idea de un constructivismo único propone la noción de constructivismo diferencial, en el que el conocimiento científico, cotidiano y escolar se corresponden con tres epistemologías claramente diferentes. El conocimiento científico sería diferente al cotidiano en los fines que se persiguen, en la formulación y organización de los conceptos, en los procesos que se utiliza y en el contexto de construcción.

Para poder hablar de construcción en el aula es necesario que aparezcan conductas cualitativamente nuevas en este contexto; conductas que deben de ser construidas por alguien de un modo determinado. Esto pone de manifiesto lo inadecuado de extrapolar sólo conceptos propios del constructivismo de Piaget para explicar los procesos de construcción del conocimiento que se producen en las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje (Gómez-Granell y Coll, 1994). Estos conceptos fueron creados para explicar procesos distintos. Esta idea nos hace tomar conciencia de la necesidad de crear un modelo constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1996) para saber a qué tipo de proceso de construcción, o a qué constructivismo nos estamos refiriendo en el contexto escolar. En definitiva será la teoría que tomemos como referencia la que nos ofrezca criterios para poder discernir a qué tipo de constructivismo hacemos referencia en la práctica educativa.

En educación, y concretamente, desde la propuesta de la LOGSE, las teorías del aprendizaje que mayor repercusión están teniendo en la práctica educativa son:

a) El constructivismo piagetiano, desde el que se considera el desarrollo de la persona como un todo integrado.
b) El constructivismo basado en la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, del cual se toma la idea de que el aprendizaje debe de ser significativo para el alumno.
c) El constructivismo inspirado en las teorías de los esquemas.

d) El constructivismo derivado de la teoría sociocultural de Vygotski, desde el cual la interacción social es la base para la construcción e interiorización de los contenidos del aprendizaje.

En el contexto del aula, la construcción del conocimiento participa de todos los tipos anteriormente expuestos, caracterizándose por:

1. La actividad constructiva del sujeto que aprende,
2. la naturaleza del contenido a aprender,
3. las ayudas que ofrece el profesor, para mediar entre los alumnos y el contenido,
4. y la interacción entre todos los elementos anteriores.

Desde esta perspectiva el papel del profesor va a ser esencial, ya que dependerá de «*la calidad de las ayudas que ofrezca el profesor*» (Buendía, 1993) el que los contenidos resulten más o menos significativos a los alumnos. El análisis de la interactividad, de los cuatro aspectos señalados anteriormente, nos lleva a plantearnos la necesidad de una evaluación constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje que de cuenta detallada de cuáles son estas ayudas y cómo se producen.

Actualmente, en la medida en que ninguna teoría del desarrollo o del aprendizaje es capaz de dar una explicación completa de los diversos factores y dimensiones implicadas en los procesos escolares, hace que se opte no por una sola teoría sino por un conjunto de principios de inspiración constructivista (Coll, 1993) a partir de los cuales poder analizar e interpretar las diferentes situaciones educativas. Desde esta perspectiva, la diferencia entre la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y otros tipos de constructivismo reside en la naturaleza y funciones de la educación y de las características propias y específicas de las actividades que se desarrollan durante dicho proceso.

En el cuadro siguiente tomado de (Coll, 1996:174) aparecen claramente reflejados los principios que sustentan nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual nos hemos basado para realizar este trabajo.

La construcción del conocimiento en la escuela: el triángulo interactivo

- El papel mediador de la actividad constructiva del alumno.
- Los contenidos escolares: saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados.
- El papel del profesor: guiar y orientar la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares.

Los procesos de construcción del conocimiento	Los mecanismos de influencia educativa
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Una aplicación de este modelo la encontramos en el trabajo de Buendía (1993):

PROFESOR			
	ESTRATEGIAS	**CONTENIDOS**	**MIE**
OB.1	* Agrupamiento. * Cálculo Mental. * Material Manipulable. * Verbalizar	* Números hasta el 5. * Comparaciones seriaciones y clasificaciones.	gti (4) apc (3) gra (2) aai (2) gci (1) acc (1)
OB.2	* Cálculo Mental y Escrito. * Resolución de situaciones Problemáticas. * Material Montessori. * Verbalizar.	* Suma hasta el 5. * Identificar cada número con su materialización (m. Montessori).	gti(3) acc(2) psg(2) grc(1) asr(1) aai(1)
OB.3	* Comparar números para elaborar estrategias de Cálculo Mental. * Formación de números con ayuda de material manipulable. * Componer añadiendo una unidad hasta el 7. * Verbalizar.	* Números naturales hasta el 7.	gti(2) gra(2) acc(2) apc(2) aai(2) psg(2)
OB.4	* Utilizar la descomposición de números para elaborar estrategias de Cálculo Mental. * Resolución de situaciones problemáticas. * Verbalizar las operaciones realizadas.	* Números naturales hasta el 7.	Aoi(2) Apc(2) gti(1)
OB.5	* Formación de los números con material Montessori. * Utilizar la descomposición. * Resolución de Problemas. * Representar en un papel conjuntos diferentes. * Verbalizar las operaciones realizadas.	* Resta hasta el 7.	Aoi(2) gti(1) app(1) apc(1) psg(1)
OB.6	* Utilización de la composición y descomposición de números para elaborar estrategias mentales. * Agrupar y quitar utilizando material Montessori.	* Suma y Resta hasta el 7.	Apc(2) Grc(1) Gca(1) Aoi(1) asr(1)
OB.7	* Resolución de situaciones problemáticas. * Expresar en un papel los subconjuntos. * Formar rectas con unidades de Montessori.	* «Más que» y «Menos que».	Gra(1) Aoi(1) Apc(1)

La tabla refleja el estudio de un caso, en el que un profesor, para enseñar los números del 1 al 7, utiliza las siguientes estrategias:

- Material manipulable.
- Estrategias de cálculo mental (comparación de números, añadir mentalmente, restar verbalmente...).
- Verbalizaciones de las estrategias utilizadas.
- Situaciones problema de la vida real.

Los **mecanismos de influencia educativa** (MIE) que utiliza, por orden de prioridad, son:

1º. Observa el proceso que siguen los alumnos y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
2º. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3º. Ofrece información relevante.
4º. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

Indistintamente, pero con bastante frecuencia:

- Establece relaciones entre los alumnos.
- Anima a intervenir.
- Fomenta la participación solidaria en el grupo.
- Establece una red de comunicación multidireccional.
- Crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

Las actuaciones del profesor quedarán reflejadas en el modelo de evaluación constructivista que se desarrolle en el aula para valorar tanto los procesos de cambio de los alumnos como su propia actuación.

La evaluación ha sido y sigue siendo un tema preferente en educación desde diferentes perspectivas y con diferentes finalidades (Buendía, 1996). Es uno de los factores que mayores dificultades, dudas y contradicciones plantea a los profesionales de la enseñanza. Estas dificultades aumentan cuando adoptamos una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

La opción por un determinado modelo de evaluación va a estar en función de la perspectiva teórica de educación de la que se parta y en función de los objetivos que se pretendan alcanzar con dicha evaluación. Como señala Buendía (1996:11), para el profesor, a la hora de diseñar situaciones educativas que favorezcan el aprendizaje, no es lo mismo apoyarse en una teoría que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo que en concepciones innatistas o en el modelo de procesamiento de la información.

Partiendo del marco teórico del constructivismo, señalado anteriormente, entendemos que la evaluación educativa necesita modelos conceptuales y metodológicos capaces de explicar de un modo riguroso y sistemático no sólo qué se aprende sino

también cómo se aprende (Schwab, 1989) y cómo se desarrollan dichos procesos para poder resolver todas las dudas y contradicciones que en materia de evaluación se plantean en la práctica docente.

Si aceptamos que «*evaluar es valorar procesos y resultados, comparar el proceso y el cambio del alumno y de las actividades docentes, estableciendo un sistema de indicadores objetivos que permitan contrastar resultados para entender mejor los procesos dinámicos y poder actuar sobre ellos con el mayor acierto*» (Orientaciones a los centros sobre las órdenes de la Consejería de Educación y Ciencia sobre evaluación en educación Primaria en Andalucía, 119: 4) vemos que con respecto a las finalidades de la evaluación educativa es imprescindible destacar las referidas a los *procesos de aprendizaje* (para obtener información que ayude a valorar los procesos y los resultados, para detectar dificultades individuales, tomar decisiones, reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje...) *y procesos de enseñanza* (para obtener información de cómo el profesor actúa, analizar la metodología didáctica utilizada y valorar si es la más adecuada para unos objetivos concretos, conocer si debe modificar su actuación en función del área curricular o materia que esté trabajando, mejorar la propia práctica educativa...). Desde ambas, queda claro que la evaluación va a proporcionar información para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las principales dificultades que puede presentar una evaluación constructivista, son la falta de formación técnica para llevarla a cabo; el escaso desarrollo de modelos capaces de explicar el proceso; la gran dificultad de abordar variables que a veces se manifiestan de forma confundida, y la falta de instrumentos que permitan analizar de forma sistemática y ordenada dichos procesos.

4. OBJETIVOS QUE NOS PLANTEAMOS

Los objetivos que nos planteamos en el siguiente estudio son:

1. Ofrecer a los profesores, a través de un instrumento con el cual puedan obtener conocimiento pedagógico, una forma de abordar, desde un posicionamiento reflexivo y crítico, la toma de decisiones tras un análisis de su propia práctica.
2. Conocer, describir y explicar, cuales son las actuaciones docentes que utiliza el profesor en educación primaria para construir el conocimiento con sus alumnos en diferentes materias.
3. Comprobar si las ayudas pedagógicas que utiliza son diferentes en función de la materia en la que se trabaje.

5. METODOLOGÍA

La finalidad del trabajo es descriptiva-explicativa basada en el estudio de casos como modelo de investigación que describe y analiza exhaustivamente personas, unidades sociales o entidades educativas singulares (Forner y Latorre, 1996). Consideramos que es el más adecuado para dar respuesta a los objetivos planteados dado su carácter ideográfico y orientado a la comprensión profunda de una realidad singular

(De la Orden, 1985), en la que es muy difícil separar las variables del fenómeno de su contexto (Yin, 1984).

Según Pérez Serrano (1994), el estudio de casos es especialmente útil para la evaluación educativa por su habilidad para explicar los vínculos causales de las intervenciones en la vida real, demasiado complejas para ser examinadas con estrategias experimentales.

La metodología utilizada ha sido la observación sistemática en dos momentos diferentes:

1. Para adecuar el modelo del que partimos y definir los rasgos conductuales que dan contenido a las categorías.
2. Para recoger la información necesaria, a fin de estudiar un aspecto concreto del proceso de enseñanza y aprendizaje, como son las conductas del profesor cuando construye el conocimiento con los alumnos en Matemáticas, Conocimiento del Medio, Expresión Plástica y Expresión Musical.

El análisis de la interactividad profesor/alumno en torno a un contenido de aprendizaje, desde una perspectiva cualitativa, ha sido abordada por nosotros en estudios anteriores (Buendía, 1993; Pegalajar, 1995).

Con la presente experiencia pretendemos profundizar en el tema a través del estudio de nuevos casos que nos puedan ir ayudando a configurar un cuerpo de conocimiento teórico sobre la evaluación de los procesos en el aula.

5.1. Procedimiento seguido en la elaboración de la escala de observación

Hemos partido del trabajo *Intervening to Influence Teacher's Actions Student's Involvement* (Herbert, 1993). De las actuaciones eficaces por parte del profesor, que señala este autor, hemos elaborado una escala de observación, adaptándola al contexto concreto en el que va a ser utilizada y modificada a partir de la práctica docente de los propios profesores. El proceso seguido para la categorización y la realización de la escala de observación es el siguiente:

a) Del trabajo señalado anteriormente hemos obtenido cuatro grandes categorías, que consideramos definen los aspectos esenciales que, desde una perspectiva constructivista, debemos de tener en cuenta para analizar la actuación docente en el aula. Estas son:

1. El profesor observa las tareas que realizan los alumnos.
2. El profesor actúa como mediador de aprendizajes significativos.
3. El profesor valora su labor y la actuación de los alumnos.
4. El profesor con su actuación favorece el desarrollo de la motivación y la autoestima del alumno.

b) En segundo lugar, hemos definido estas categorías para tener claro el campo conceptual que abarca cada una de ellas.

c) Por último, hemos realizado grabaciones en el aula de la actuación de los profesores en educación primaria. De la transcripción de las mismas hemos seleccionado una lista de rasgos y los hemos ido adscribiendo a cada una de las categorías señaladas.

5.2. Categorías y definición de rasgos

Definición de las categorías:

A) El profesor observa al alumno mientras está trabajando en una tarea

El profesor, a través de la observación de las tareas que el alumno realiza, detecta las posibles dificultades que cada uno de estos alumnos puede ir encontrando y, a través de sus actuaciones, conseguir mantener el interés de los distintos sujetos al sentirse atendidos individualmente. A la vez, presta ayuda concreta en función de las dificultades que van surgiendo. Tras determinar que todas las dificultades han sido resueltas se abre el campo para realizar una nueva actividad.

Definición de los rasgos que conforman esta categoría

1. Comprueba individualmente qué alumno necesita ayuda

Consideramos que el rasgo está presente cuando el profesor, mientras pasea por la clase y de forma individual, va observando qué problemas o dudas se les presentan a los niños durante la ejecución de una tarea y les ayuda a resolverlos. En este rasgo la intervención del profesor vendría desencadenada porque él mismo detecta el problema o porque es requerido expresamente por el alumno.

2. Clarifica los errores y malentendidos

En este caso, cuando el profesor considera que un problema se repite demasiadas veces, de forma similar en la mayoría de individuos del aula, se dirige al grupo clase para aclarar los errores que pueden ir desde malas interpretaciones, a conceptualizaciones erróneas, problemas de tipo manipulativo...

3. Comprueba si los alumnos están preparados para realizar la tarea

El profesor detecta si se dan las condiciones para que cada alumno pueda realizar la tarea prevista. Para crear el clima adecuado comprueba y regula aspectos como: la atención prestada por los alumnos, la disponibilidad de materiales, el clima de clase...

4. Da más tiempo para resolver la tarea

En este rasgo partimos de la idea de un profesor que no es muy estricto con el tiempo que deja a sus alumnos para realizar el trabajo, es decir, se va adaptando a las necesidades que aparecen en el grupo. Puesto que se utilizará la observación para recoger la información consideramos que se da este rasgo cuando, a petición del grupo o individualmente, aumenta el tiempo dedicado a la ejecución de la tarea.

También lo tendremos en cuenta cuando el profesor, tras haber analizado la actividad, indica explícitamente que deja más tiempo.

B) El Profesor actúa como mediador y facilitador del aprendizaje de los alumnos

Esta segunda categoría viene definida tanto por las actuaciones previas de preparación del trabajo como por la llevadas a cabo en su puesta en práctica. Un profesor es mediador y facilitador del aprendizaje si posibilita la comprensión del alumno mediante secuencias coherentes en la realización de las tareas. El profesor tiene en cuenta que el nuevo material a trabajar sea significativo para el alumno y lo conexione con los conocimientos previos que ya se poseen sobre el tema. Al ir superando las nuevas tareas el niño aumenta su nivel de satisfacción, con lo que se ve reforzado para no abandonar la actividad. En definitiva, este tipo de actuación por parte del profesor lleva a sus alumnos a realizar un trabajo reflexivo y de interrelación de todos los contenidos junto con una potenciación del trabajo autónomo.

Definición de los rasgos que conforman esta categoría

5. Conexiona los nuevos conocimientos con los que ya posee el alumno

El profesor parte de situaciones vividas por el niño y que, por tanto, les son cercanas. Cada nueva actividad tiene como referente los conocimientos que ya poseía el alumno para que, de esta forma, el aprendizaje no sea memorístico.

6. Hace un resumen de lo expuesto

El profesor sintetiza los aspectos tratados en sesiones anteriores para refrescar la memoria de los alumnos y, cada cierto tiempo, vuelve a exponer de forma resumida los conceptos principales del tema que se ha tratado durante esa sesión. El método participativo con el que se construyen las clases hace que la información sintetizada pueda haber sido aportada por el profesor o por el mismo alumno.

7. Proporciona información

El profesor profundiza en el tema tratado aportando a sus alumnos datos nuevos que hasta el momento no conocían. Se acerca a lo que tradicionalmente se ha considerado «lección magistral».

8. Da indicaciones de cómo realizar la tarea

El profesor da los pasos a seguir para la resolución de las distintas actividades propuestas, tanto en líneas globales al comienzo como, posteriormente, al observar que algunos aspectos no han sido comprendidos.

BEST COPY AVAILABLE

9. Hace preguntas para que los alumnos piensen

Entendemos que se da este rasgo cuando el profesor plantea cuestiones en torno al tema tratado para que los alumnos establezcan relaciones, conecten la información y la estructuren. A veces, el profesor para facilitar este proceso hace preguntas retóricas que él mismo responde.

10. Pone ejemplos concretos sobre lo que están trabajando

Elemento esencial en la actuación del profesor es el hecho de adecuar la información a los esquemas del niño para lo que utiliza como herramienta ejemplos ilustrativos.

C) El profesor reflexiona sobre su actuación y la de los alumnos

Este rasgo es el más difícil de detectar puesto que no podemos ver los pensamientos. Será en las manifestaciones externas de esos pensamientos (lo que el profesor hace) en lo que nos basaremos para su identificación. El profesor revisa la planificación de su trabajo y actividades introduciendo los cambios que considera convenientes a lo largo del proceso. Así mismo, revisa la asimilación por parte del alumno de los conceptos que van construyendo.

Definición de los rasgos que conforman esta categoría

11. Decide cuando cambiar a la actividad siguiente

El profesor va proponiendo nuevas actividades a medida que considera que éstas han sido superadas por el alumno. Este proceso implica una preparación previa de las actividades, así como una secuenciación racional de ellas tras una reflexión profunda de su trabajo.

12. Se ve obligado a cambiar la actividad por necesidades situacionales

Aunque el profesor tenga una planificación previa del trabajo, la dinámica de la clase le puede llevar a modificar sus previsiones y plantear una nueva actividad en torno al tema tratado, en función de cómo se desarrolle la clase (para cubrir aspectos que no había tenido en cuenta, sustituir o complementar otras actividades propuestas...).

13. Aprovecha alguna situación especial para introducir conceptos que no tenía previstos en los objetivos

Si en el rasgo anterior hablábamos de adaptar la planificación a la situación, en este caso proponemos algo similar pero con la diferencia de que es a partir de un hecho

concreto que se produce en clase. Se plantea una nueva actividad que, aunque no esté directamente relacionada con el tema tratado, el profesor considera que es importante, enriquecedor y pertinente para sus alumnos ponerla en práctica.

D) El profesor con su actuación favorece el desarrollo de la motivación y la autoestima en el alumno

Cuando un profesor, de forma sistemática, hace preguntas para que aumente la atención y el interés de los alumnos al tener que contestarlas, estaríamos en esta cuarta categoría. Esto se debe a la sensación que se crea en el niño de ser protagonista y que sus opiniones son importantes e interesan a toda la clase, incluido el profesor. En definitiva, la participación aumenta la satisfacción, lo que lleva aparejado un aumento de la autoestima.

14. Elogia públicamente a los alumnos que participan

El profesor manifiesta ante el grupo, ya sea con frases elogiosas o con gestos de agrado, que el alumno ha resuelto satisfactoriamente la tarea, ha aportado una información valiosa, ha expresado una idea interesante...

15. Fomenta la participación de los alumnos

El profesor anima a participar a través de preguntas, permitiendo que los alumnos expresen su opinión, aceptando los posibles errores que puedan cometer sin recriminaciones (esto no implica que no corrija las opiniones erróneas).

16. Pide colaboración para algún trabajo

Previa a la realización de la tarea, el profesor puede fomentar la participación de los alumnos en acciones relacionadas con la puesta en marcha de la actividad (repartir folios, materiales, organizar la clase, decorarla...).

17. Pide a los alumnos que expongan sus vivencias

El profesor con su actuación, favorece la participación pidiéndole a los alumnos que cuenten algunas anécdotas o hechos de sus vidas que estén relacionados con el tema tratado. Muchas veces esto puede implicar derivaciones a otros aspectos que no tienen que ver con lo previsto y que es necesario eliminar con sumo cuidado para que el niño no se sienta discriminado.

La plantilla de registro resultante es la que aparece a continuación. En ella queda reflejado en la primera columna las cuatro categorías seleccionadas referidas a la actuación del profesor. A continuación aparecen los rasgos que definen cada una de ellas, y seguidamente los códigos que identifican cada uno de los rasgos, para su posterior registro y análisis.

BEST COPY AVAILABLE

ACTUACIONES DEL PROFESOR EN EL AULA		
Categorías	**Rasgos que definen las categorías**	**Código**
A. Atención individual del profesor al alumno mientras se realiza una tarea	1. Comprueba individualmente qué alumno/a necesita ayuda 2. Clarifica errores y malentendidos 3. Comprueba si los alumnos están preparados para realizar la tarea 4. Da más tiempo para resolver la tarea	Aca Ace Apt Att
B. El profesor actúa como mediador y facilitador del aprendizaje de los alumnos	5. Conexiona los conocimientos nuevos con los que ya posee 6. Hace un resumen de lo expuesto 7. Proporciona información 8. Da indicaciones de cómo realizar la tarea 9. Hace preguntas para que los alumnos piensen 10. Pone ejemplos concretos sobre lo que están trabajando	Bcc Bre Bpi Bit Bpp Bet
C. El profesor valora su actuación y la de sus alumnos	11. Decide cuando cambiar a la actividad siguiente 12. Se ve obligado a cambiar de actividad por necesidades situacionales 13. Aprovecha alguna situación para introducir conceptos que no tenía previstos en los objetivos	Cca Ccn Cic
D. El profesor con su actuación favorece el desarrollo de la motivación y la autoestima en el alumno	14. Elogia públicamente a los alumnos que participan 15. Fomenta la participación de los alumnos 16. Pide colaboración para algún trabajo 17. Pide a los alumnos que expongan sus vivencias	Dep Dpa Dct Dev

Una vez elaborada la escala de observación pasamos a la puesta en práctica de la misma. Hemos grabado en vídeo la actuación de cuatro profesores de Educación Primaria en las materias señaladas al comienzo: Matemáticas, Conocimiento del Medio, Expresión Musical, Expresión Plástica. El proceso se repitió durante cinco sesiones de cuarenta minutos en cada una de las áreas.

Previamente realizamos dos sesiones de grabación que se eliminaron de la posterior transcripción y análisis, ya que su utilidad era acostumbrar a la presencia de la cámara de vídeo y del observador, tanto los profesores como los alumnos, y evitar así el posible sesgo producido por la reactividad provocada por estos dos elementos normalmente ajenos al contexto escolar.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Nos adentramos en un estudio de tipo descriptivo en el que analizaremos la actuación de cuatro sujetos cuando trabajan en las áreas anteriormente indicadas. Asumimos que el bajo el número de individuos que forman parte del estudio podría influir en que las reacciones del profesor estén más relacionadas con su propia perso-

BEST COPY AVAILABLE

nalidad que con la especialidad en la que está trabajando. Para reducir, que no eliminar, este efecto recurrimos a cuatro sujetos que tienen trayectorias profesionales muy similares y que comparten vivencias y planteamientos en torno al proceso educativo. Los cuatro sujetos, 3 hombres y una mujer, tienen edades comprendidas entre los 30 y 35 años. Llevan dos años como mínimo en el centro en el que imparten su docencia y entre 4 y 7 años de actividad profesional. Además se tuvo en cuenta que todos los profesores trabajaran con niños del mismo nivel.

Para el análisis al que procedemos debemos indicar que los rasgos estudiados sólo pueden ser considerados exclusivos dentro de cada una de las categorías que estudiamos pero no para el conjunto del sistema.

Para el tratamiento informático hemos utilizado el programa AQUAD o AQD (Analysis of Qualitative Data) que ha sido elaborado a partir del sistema de manejo de datos cualitativos *Qualog* de SHELLY (1986), adaptando al entorno del Ordenador Personal, mediante un lenguaje de Inteligencia Artificial *Turbo-Prolog* (HUBER , 1991).

Algunas de las características por las que hemos elegido el programa son:

- Nos permite manejar datos verbales, típicos de la observación, sin trasladarlos a otro sistema de anotación, como por ejemplo números.
- Flexibilidad del uso de los datos ya introducidos, es posible alterar a voluntad la presentación de los datos.
- Sencillez de análisis complejos sin necesidad de establecer engorrosas clasificaciónes múltiples para estudiar relaciones entre registros, ya que las comparaciones no las hace de forma unitaria entre elementos seleccionados, sino de forma global con todos y cada uno de ellos.

6.1 Estudio de las frecuencias

El primer análisis que hemos realizado de los datos se centra en el estudio de las frecuencias de aparición de los distintos rasgos o actuaciones que cada uno de los cuatro profesores, que forman parte de estudio, llevan a cabo en sus aulas mientras realizan su trabajo.

En la siguiente tabla presentamos la proporción de conductas que el profesor manifiesta en relación al total de las observadas por nosotros en el conjunto de las cinco sesiones.

Rasgo	Matemáticas %	Conocimiento del medio %	Música %	Plástica %
Aca	14,89	6,82	7,98	10,00
Ace	8,91	5,00	5,88	10,00
Att	0,99	0	0,84	3,33
Apt	0	3,79	3,36	0
Bcc	9,90	6,82	5,46	16,67
Bpi	4,95	7,58	3,36	3,33
Bre	2,97	3,03	5,46	0
Bit	6,93	7,58	13,45	16,67
Bpp	22,77	30,30	6,72	10,00
Bet	4,95	0	7,98	3,33
Cca	1,98	6,82	10,92	3,33
Ccn	0	1,52	0,84	0
Cic	0,88	3,03	2,52	3,33
Dep	3,96	6,06	6,30	13,33
Dpa	8,91	6,82	10,92	6,67
Dct	2,97	1,52	5,04	0
Dev	3,96	3,97	2,94	0

A) Área de matemáticas

Globalmente, podríamos caracterizar la actuación en el área por el marcado interés mostrado en que los niños piensen mediante preguntas (*bpp* 22,77%) que el profesor realiza:

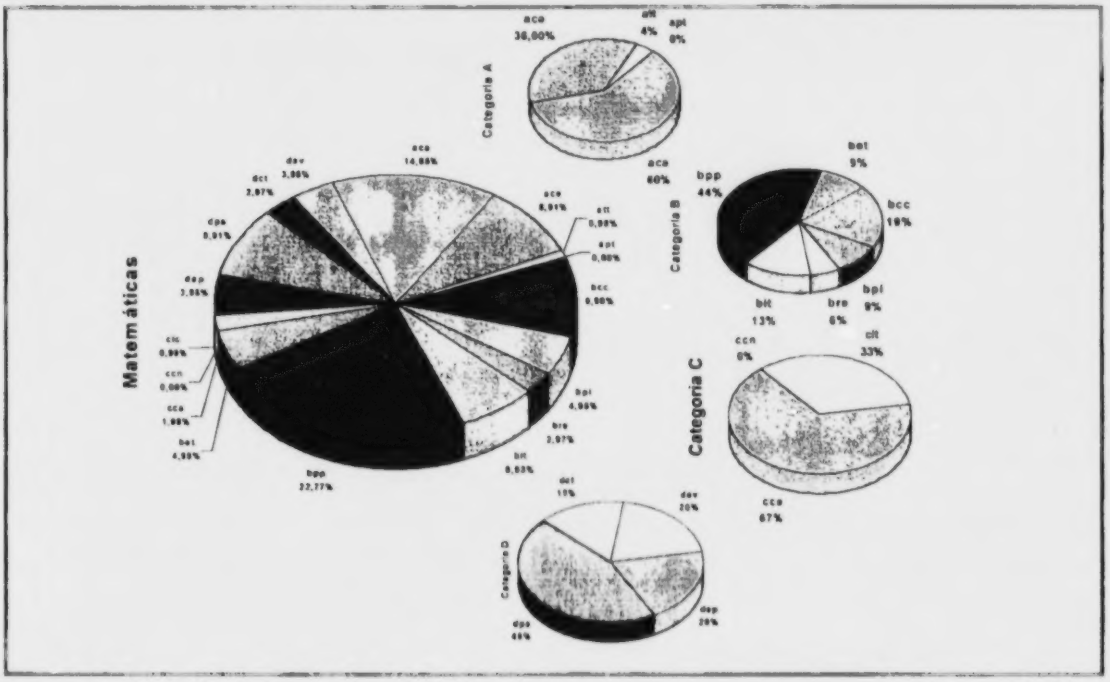
21 Profesor: ¿El peso de las cosas se llama? ^bpp-21
22 Los niños contestan a coro: Kilogramo.
23 Profesor: ¿Quién ha oído hablar del Kg? Los niños levantan la ^bpp-23
24 mano

A la vez, se plantea la necesidad de ayudar de manera individual a los alumnos en su actividad (*aca* 14,89%) y conexionar los conocimientos nuevos con los que posee (*bcc* 9,90%).

77 Profesor dirigiéndose a una niña que no participa: A ver ^aca-78
78 Maribel,
79 Maribel: En un paquete de leche, pone...
80 Niños: No, la leche es un litro
81 Profesor: ¿Entonces qué pondría? ^bcc-84
82 Niños: 1litro.
83 El profesor mientras lo escribe en la pizarra pone «1 litro», y explica
84 que los líquidos se miden en litros.

Aspectos que no se manifiestan en la actuación de los profesores en matemáticas serían la nula atención hacia las necesidades de los niños en los momentos previos de realización de la tarea (*apt* 0%), así como una planificación de todas las actividades sin salirse nunca de ellas (*ccn* 0%).

Esta actuación queda reflejada en la Ilustración nº 1. Tanto de forma global como por categorías nos permite ver la representatividad de cada uno de los rasgos que la componen.



Como podemos ver en la ilustración (nº 1), nos encontramos en un área en la que se atiende de manera individual al alumno comprobando si tiene problemas (*aca* 60%) a la vez que clarifica aquellas dudas, problemas o errores que el niño comete (*ace* 36%).

Cuando el profesor actúa como mediador lo hace utilizando una metodología caracterizada por hacer reflexionar a los niños mediante preguntas (*bpp* 44%). No olvida conexionar los conocimientos que el niño posee con los nuevos que le son aportados (*bcc* 19%) y al ser un área en la que el niño tiene que resolver muchos ejercicios, se ve obligado a invertir gran parte de su tiempo en dar indicaciones de cómo resolver la tarea (*bit* 13%).

193 Vamos a ver Daniel, voy a decir una pregunta. Si un kilo de ^bpp-195^bcc-195^dpa-195

194 manzanas son cuatro manzanas, medio kilo de manzanas

BEST COPY AVAILABLE

195 ¿Cuántas manzanas son? Que levanten la mano los que lo
196 sepan.
197 El profesor dibuja en la pizarra cuatro manzanas mientras va ^bpp-199
198 repitiendo: Si cuatro manzanas son 1 kg, medio kg de
199 manzanas ¿Cuántas son?
200 Algunos levantan la mano y el profesor pide que contesten
201 todos a coro.
202 Niños: ¡dos!
203 Profesor: Vamos a ver si estudiamos muy bien los kilogramos. ^bpi-203
204 Abrid el libro por la página 26, 27. ¡Ah! tenemos el kilo y las ^bit-206
205 pesas. Y vamos a realizar las actividades diciendo lo que es
206 más o menos pesado.

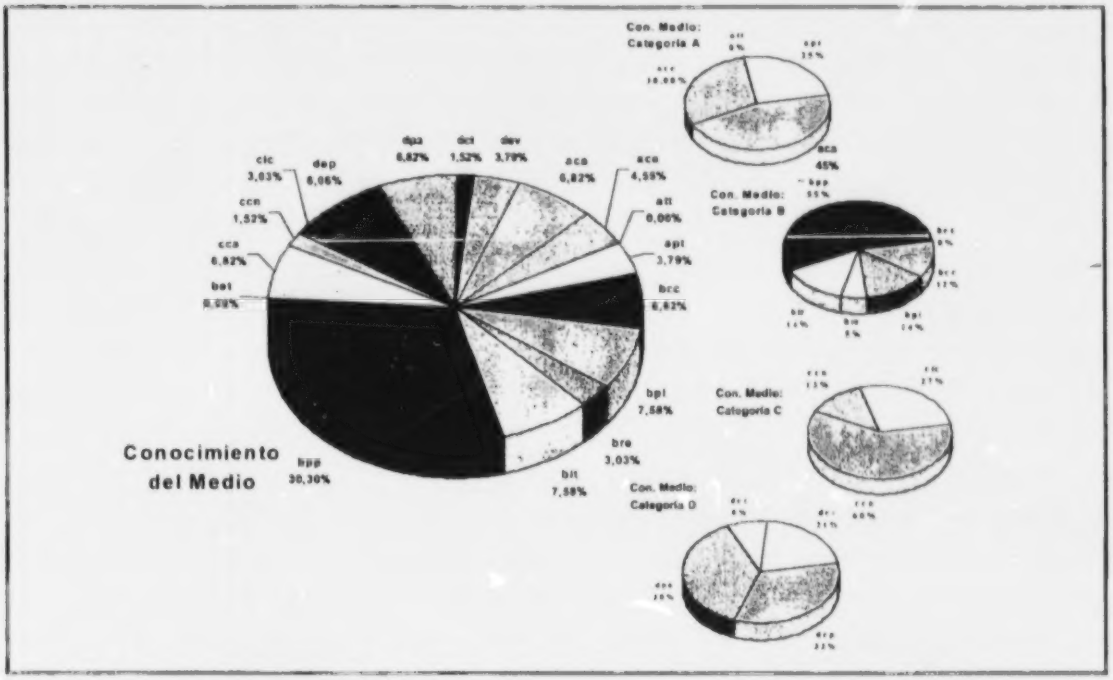
En cuanto a la valoración de las actuaciones que se llevan a cabo podríamos decir que, en esta área, el ritmo de trabajo de cada día está definido previamente y, a priori, se decide cuando cambiar de actividad (*cca* 67%). Esto no implica que todo esté planificado, se suelen dar situaciones en las que se modifica la actuación prevista para englobar aspectos que no se habían contemplado o que parecen interesantes desarrollar en un momento determinado (*cic* 33%).

Por último, en el aspecto de desarrollo de la motivación y autoestima destacamos, que la metodología seguida en esta área de preguntar a los alumnos, fomenta la participación de estos (*dpa* 45%). Se tiende a potenciar la autoestima de los alumnos mediante elogios (*dep* 20%) y permitiendo que cada niño tenga la posibilidad de exponer sus vivencias (*dev* 20%).

B) Área de Conocimiento del medio

En este área la actuación de los profesores está en gran medida orientada a la construcción del conocimiento del alumno a través de la reflexión para lo que se formula una serie de preguntas (*bpp* 30,30%).

Los contenidos que se abordan en esta área y su organización no permite que los alumnos dediquen más tiempo a la tarea del previsto (*att* 0%). Se potencia la participación de los alumnos mediante preguntas y raramente es el profesor el que pone ejemplos concretos sobre la actividad (*bet* 0%) sino que casi siempre suele partir de las vivencias de los niños.



La ilustración nº 2 refleja el comportamiento de los profesores en el área de Conocimiento del Medio.

En este área se presta bastante atención individual a los alumnos (*aca* 45%) clarificando errores y malentendidos que estos pueden tener (*ace* 30%) en la tarea y resolviendo problemas que aunque no están relacionados directamente con la tarea, sí influyen en su desarrollo (*apt* 25%).

223 El profesor va repasando las actividades que los niños ^aca-224
224 están realizando individualmente en su cuaderno.
225 Profesor: he visto que alguien ha puesto que el ^ace-226
226 canario nos da alimento, ¡cuidado!
...

Si algo caracteriza la actividad en este área respecto a la actuación como de mediador y facilitador es el predominio de un modelo de aprendizaje basado en hacer que los niños piensen y reflexionen (*bpp* 55%) y clarificar la manera de realizar la tarea que se pide a los niños (*bit* 14%).

Si bien nos encontramos con un modelo de profesor que tiene muy organizada la actividad en clase (*cca* 60%), esta organización se ve alterada tanto por ellos, con el fin de introducir conceptos (*cic* 27%) como por circunstancias ajenas a (*ccn* 13%) y que es necesario solucionar de manera inmediata.

Se fomenta la motivación y la autoestima elogiando a los alumnos (*dep* 33%) cuando participan (*dpa* 38%) y dan respuestas correctas. Los alumnos siempre tienen un margen en clase para contar sus vivencias (*dev* 21%).

BEST COPY AVAILABLE

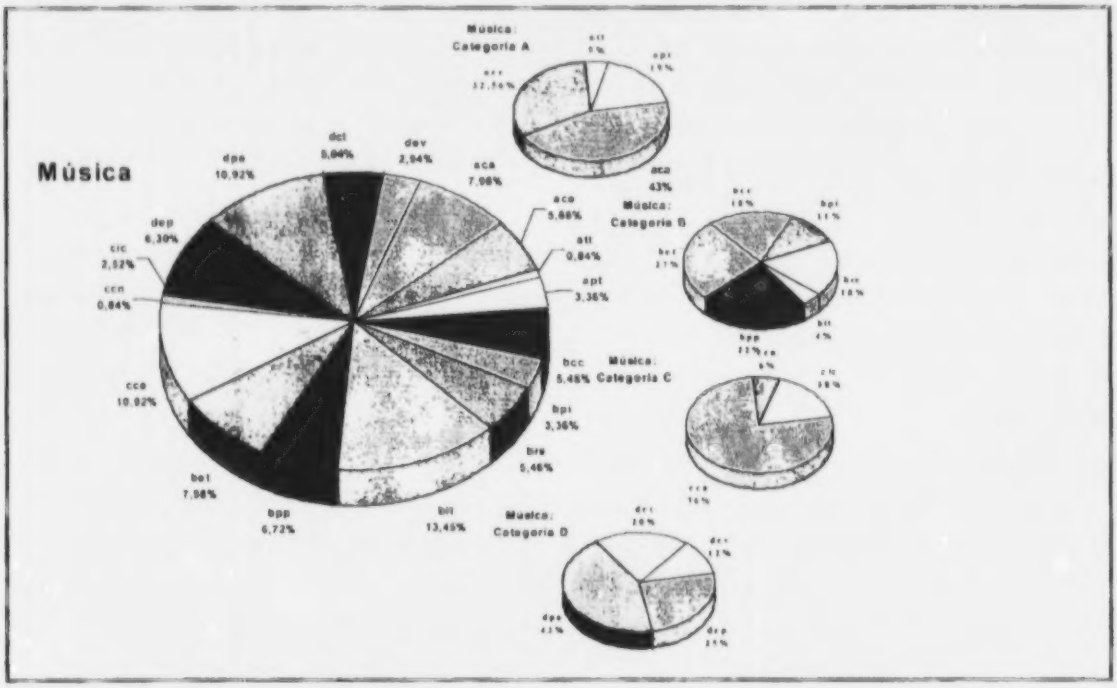
C) Área de Música

El área de música se caracteriza porque se hace mucho hincapié en dar indicaciones de cómo se realiza la actividad correctamente (*bit* 13,45%)

144 Ella dirá un instrumento y ellos responderán a qué grupo pertenece ^bit-145
145 (oboe, violonchelo, trompeta...).

y por una planificación previa de las actividades (*cca* 10,92%) con pocos cambios imprevistos (*ccn* 0,84%; *cic* 2,52%).

En esta área se es bastante riguroso con el tiempo y a pesar de que en muchas ocasiones los alumnos manifestaron que no habían finalizado la actividad, no se concede más tiempo (*att* 0,84%).



En la ilustración nº 3 quedan reflejadas las actuaciones de los profesores en al área.

La atención individual se caracteriza porque al ser un área que, además de tareas típicas (relacionadas con cuadernos, libros...) implica otras que tienen más relación con la expresión corporal; se invierte mucho tiempo en comprobar si los alumnos están preparados (*apt* 19%) aunque, como elementos más destacados tenemos que se clarifican errores y malentendidos (*ace* 33%) a la vez que se comprueba si esos niños necesitan ayuda (*aca* 43%).

En este bloque la actuación más importante es hacer preguntas para que los alumnos piensen (*bpp* 22%) conexionando los nuevos conocimientos con los que ya poseían los niños (*bcc* 18%). Se completa esto con resúmenes de lo expuesto cada cierto período

BEST COPY AVAILABLE

de tiempo (*bre* 18%). Los profesores ponen muchos ejemplos para que los alumnos comprendan mejor (*bet* 27%).

La planificación de las actividades, así como el paso de unas a otras está muy definida (*cca* 76%), quizá por el uso del libro de texto. De todas formas siempre hay un margen para introducir aspectos no contemplados (*cic* 18%) y no está exento de modificaciones por causas ajenas al profesorado (*ccn* 6%).

En este área se fomenta más la participación de los alumnos (*dpa* 43%) que el elogio (*dep* 25%). Es parte importante que los niños pongan de manifiesto sus vivencias (*dev* 12%) y participen colaborando (*dct* 20%).

D) Área de plástica

La forma de trabajo en este área se pone de manifiesto en que la motivación del alumno se lleva a cabo a través del elogio (*dep* 13,33%)

32 El profesor le pone bien a los que lo han hecho correctamente. ^dep-32

40 Profesor: muy bien! Mientras le acaricia la cabeza. ^dep-40

mientras que aspectos como la colaboración (*dct* 0%) y exposición de las vivencias (*dev* 0%) no están presentes. Se dan muchas indicaciones de cómo realizar la tarea (*bit* 16,67%) (*bcc* 16,67%).

Por su estructura parece que no es necesario hacer resúmenes de lo expuesto (*bre* 0%) ni se presta demasiada atención a la preparación de los alumnos para realizar la tarea (*apt* 0%).

Gráficamente la actuación del profesor se pone de manifiesto en la ilustración nº 4.

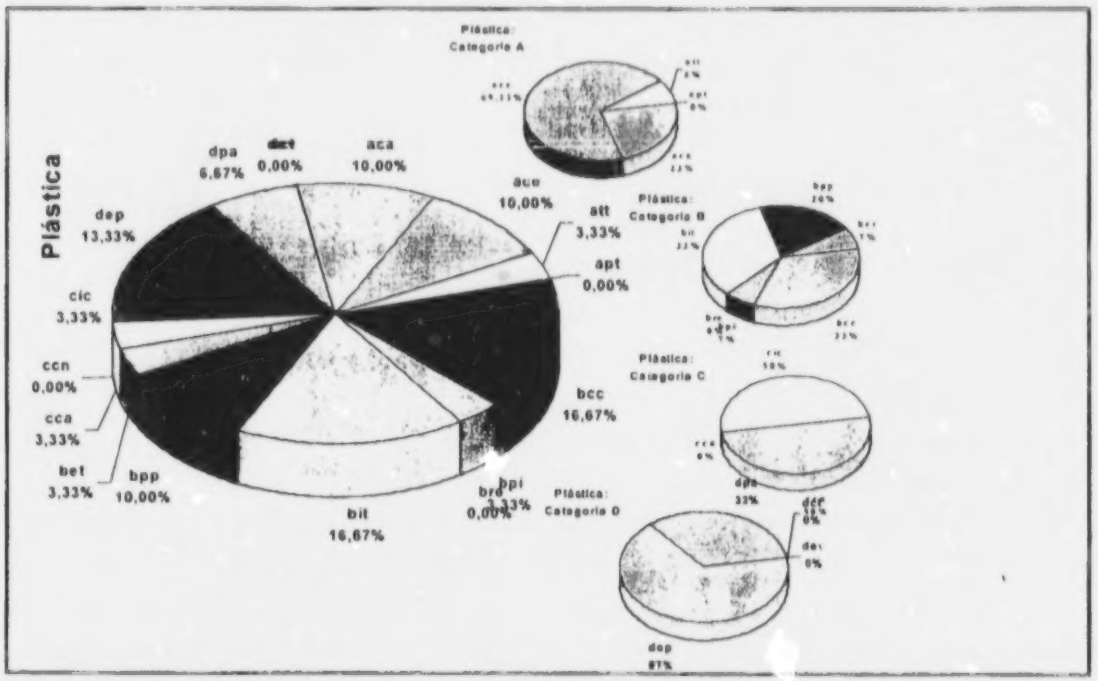


Ilustración 4. *Actuaciones del profesor en el área de Expresión Plástica*

BEST COPY AVAILABLE

En el área de plástica la atención se centra más en clarificar errores y malentendidos (*ace* 70%) que en la comprobación por parte del profesor de si se necesita ayuda (*aca* 23%).

Es de destacar que, aunque en principio nos podría parecer extraño, la actuación principal del profesor consiste en conexionar conocimientos nuevos con los que ya posee (*bcc* 33%) y hacer preguntas para que los alumnos piensen (*bpp* 20%).

Es un área en la que el profesor determina el ritmo (*cca* 50%) y siempre se abre a cambios con los que introducir conceptos que no estaban previstos (*cic* 50%). Se elogia el trabajo individual del alumno (*dep* 67%) y se fomenta su participación (*dpa* 33%).

Una comparación de las distintas áreas aparece en la ilustración nº 5 que refleja las actuaciones que se realizan globalmente en cada una de las categorías que hemos establecido en nuestro sistema:

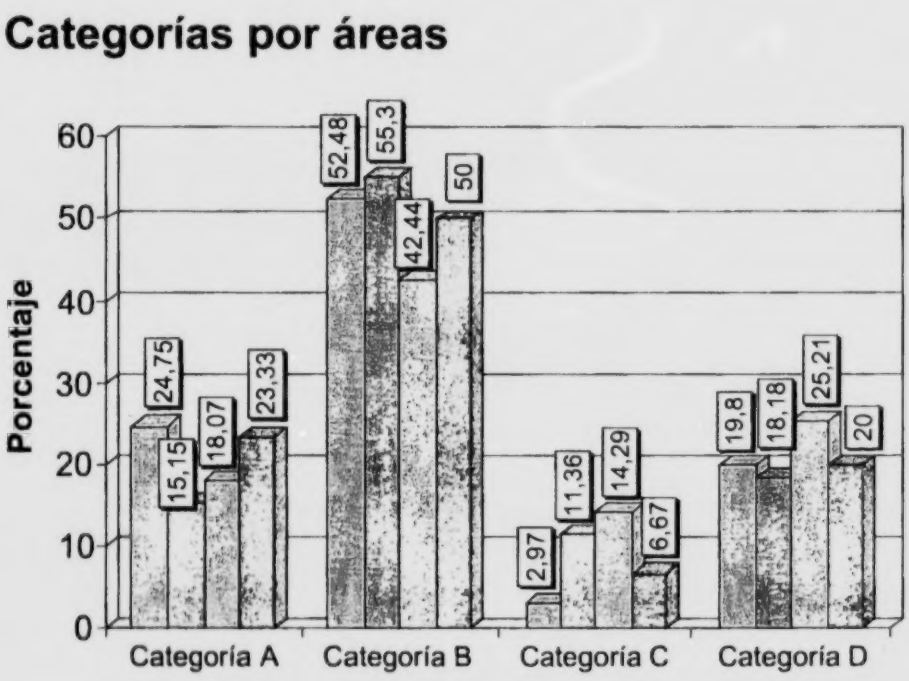


Ilustración nº 5

A continuación realizaremos un análisis comparativo entre las distintas categorías:

CATEGORÍA A: Atención individual del profesor al alumno mientras se realiza la tarea

Partimos de que las dos áreas en las que se prestan mayor atención individual al alumno son la de Matemáticas (24,75) y la de Plástica (23,33). Si bien, un análisis más profundo nos muestra que la atención principal en cada área varía. Mientras en Matemáticas la postura del profesor es la de ir revisando los trabajos de los alumnos (*aca* 60%), en Plástica hay que clarificar los errores y malentendidos de éstos (*ace* 70%) pero como resultado de las dudas que ellos plantean.

Si comparamos las dos áreas que tienen niveles globalmente más bajos en la categoría, Conocimiento del Medio (15,15%) y Música (18,07%), vemos que ambas tienen actuaciones del profesor similares excepto en el rasgo *att* (dar más tiempo para resolver la tarea). Mientras que en Música aparece, aunque no muy frecuentemente, en Conocimiento del Medio no está presente. Es más, es la única área que no lo tiene presente, lo que nos manifiesta una estructura más rígida de las clases.

Las áreas en las que el profesor, de forma más marcada, centra su actuación en prestar atención individual se diferencia de las que le dan menos importancia a este aspecto en el rasgo *apt* (comprobar que los alumnos están preparados para realizar la tarea). Como se puede ver si comparamos este apartado en las ilustraciones 2 y 3, este rasgo aparece en Música un 19% y en Conocimiento del Medio un 25%, lo que refleja el esfuerzo que el profesor invierte en acciones previas a la tarea como, por ejemplo, mantener el orden.

Parece darse una relación entre *apt* y *aca*. Cuando el profesor invierte su tiempo en *apt* se reducen las actuaciones del tipo *aca*. Para poner esto de manifiesto comparamos las áreas con la de Matemáticas:

	aca	apt
Matemáticas	60%	0%
Conocimiento del Medio	45%	25%
Música	43%	19%

CATEGORÍA B: El profesor actúa como mediador y facilitador del aprendizaje de los alumnos.

Los extremos máximo y mínimo en esta categoría los marcan, respectivamente, el área de Conocimiento del Medio (55,3) y el área de Música (42,44). Partimos de que en ambas áreas se muestran niveles similares en cuanto a *bcc* (Conocimiento del Medio 12% y Música 18%) y *bpi* (Conocimiento del Medio 14% y Música 11%), es decir, a la hora de conexionar conocimientos y proporcionar información. En los aspectos *bre* y *bit* muestran posturas contrarias; mientras que en Música se hacen continuos resúmenes de lo expuesto (18%) y dan menos indicaciones respecto a cómo realizar la tarea (4%), en el área de Conocimiento del Medio se invierten las actuaciones: *bre* (5%) y *bit* (14%).

La diferencia esencial que querríamos destacar está relacionada con las actuaciones *bpp* (hacer preguntas para que los alumnos piensen) y *bet* (poner ejemplos). El área de Conocimiento del Medio muestra de manera destacada la conducta *bpp* (55%) mientras que en Música esta conducta queda reducida (22%) pero se suple con *bet* (27%).

La no aparición del código *bet* en Conocimiento del Medio distingue a este área del resto. De manera similar en Plástica podemos establecer una diferencia con respecto a las otras tres áreas en el código *bit* (33%), dar indicaciones de cómo realizar la tarea, que en estas últimas está presente aunque en ningún caso con valores superiores al 14%.

CATEGORÍA C: El profesor valora su actuación y la de los alumnos.

Como podemos ver en la ilustración nº 5 las áreas donde predomina esta categoría son la de Música (14,29) y Conocimiento del Medio (11,36) y se dan niveles más bajos en Plástica (6,67) y Matemáticas (2,97).

La primera diferencia la podemos encontrar en que en las áreas que muestran valores más bajos no aparece el código *ccn* (se ve obligado a cambiar la actividad por necesidades situacionales) lo que parece indicar que la planificación previa era correcta. En todas las áreas se muestran altos niveles en *cca*, llegando al menos al 50% y, en el caso del área de Música, representa el 76% de las acciones realizadas por los profesores en la categoría.

En las dos áreas que presentan mayores niveles en la categoría (Música y Conocimiento del Medio), los cambios de actividad son frecuentes pero es en Conocimiento del Medio donde se manifiesta una mayor improvisación, al presentarse conductas que indican cambios en la actividad como *cic, ccn*.

	cca	Ccn	cic
Conocimiento del Medio	60%	13%	27%
Música	76%	6%	18%

CATEGORÍA D: El profesor con su actuación favorece el desarrollo de la motivación y autoestima en el alumno.

En esta categoría no se dan grandes diferencias entre las distintas áreas. Como se puede ver en la ilustración nº 5 la oscilación va desde el 26,21% del área de Música al 18,18% del área de Conocimiento del Medio. A pesar de este hecho, si hacemos una comparación entre las dos áreas, podemos ver que la forma de motivar a los alumnos y fomentar su autoestima es muy similar, siendo quizá en Conocimiento del Medio donde se anima más al alumno para que cuente las experiencias que ha tenido relacionadas con los aspectos que se tratan en las distintas actividades: 21% frente 12% de Música.

La similitud en la distribución de las acciones de los profesores entre las dos áreas anteriores podríamos extenderlas al área de Matemáticas que presenta valores prácticamente iguales a los de Música.

El área que más se separa de la «actuación normal» que marcan las otras tres es la de Plástica. Esta aparece cerrada a acciones como *dct* (colaboración para realizar un trabajo) y *dev* (exponer vivencias) y en la que, además, se invierte la tendencia de las otras áreas de potenciar *dpa* frente a *dep*. En plástica se tiende a elogiar públicamente a los alumnos (*dep* 67%) más que a fomentar la participación (*dpa* 33%).

6.2. Acercamiento cualitativo

Tras un primer análisis en el que potenciamos aspectos cuantitativos nos centramos ahora en una visión cualitativa en la que pretendemos analizar algunas de las relaciones existentes entre las conductas del profesor.

Estudiamos las conductas que anteceden o que pueden implicar un cambio de actividad por parte del profesor (*cca, ccn* y *cic*), centrándonos en este primer análisis en las actuaciones que realiza el sujeto una vez ya ha cambiado la actividad.

El tratamiento de datos que hemos hecho en este apartado es el siguiente: Consideramos que existe una relación de alguno de los códigos *cca, ccn* y *cic* con los restantes cuando aparecen relacionados por su proximidad. En la medida en que aparezcan más cercanos y la relación se establezca un mayor número de veces afirmaremos que existe un vínculo más fuerte entre ellos.

Aplicamos una serie de criterios restrictivos: Primero, la distancia máxima que puede existir entre los códigos será de quince líneas; segundo, si en esas quince líneas se dan relaciones con muchos códigos, nosotros nos quedaremos con las cuatro más cercanas que por proximidad consideramos más fuertes.

Comenzamos analizando las conductas que anteceden al cambio de actividad, tanto las que el profesor no tiene previstas en principio (*cic* y *ccn*) como aquellas que sí tenía planificada (*cca*).

Antes de comentar la tabla, decir que la organización de la secuencia indica los códigos con los que la relación es más fuerte disminuyendo de izquierda a derecha.

Conductas antecedentes al cambio de actividad			
Área	Cca	cic	Ccn
Matemáticas	aca-bcc-bpp-bit	bcc-aca-ace-dev	
Con. Medio	bpp-bpi-bit-aca	bpp-ace-aca-bcc	bpp-bpi-bit-dpa
Música	bit-bet-bpp-dep	dpa-bpp-dep-bre-bet	bpp-bit-bre-bet
Plástica	Bpp-dep	bpp-dep-ace	

Lo primero que resaltamos es que según los criterios establecidos no se produce ninguna relación del *ccn* con otros códigos en las áreas de matemáticas y plástica, justificándose este hecho porque en ambos casos no aparece el código.

En las dos áreas que sí se da una secuencia, vemos que en ambas se plantea el trabajo de clase a través de preguntas a los alumnos (*bpp*) y se dan indicaciones de cómo realizar la tarea (*bpi*). La diferencia estriba en que en Conocimiento del Medio es el profesor el que proporciona la información (*bpi*) y después fomenta la participación de los alumnos (*dpa*), mientras que en Música el profesor resume la información (*bre*) complementándola con ejemplos concretos (*bet*).

Si nos fijamos en el código *cic* (cambio de actividad para introducir conceptos no previstos), se destaca que en Matemáticas y Conocimiento del Medio el profesor presta mucha atención individual al alumno (*aca* y *ace*) alternando esto, en matemáticas, con conexionar los conocimientos nuevos con los que ya se poseen (*bcc*), mientras que en Conocimiento del Medio se realizan preguntas para que el alumno piense (*bpp*).

Música y Plástica mantienen aspectos comunes en cuanto a la función del profesor como mediador y facilitador del aprendizaje pero difieren de las otras áreas en que dedican más atención a fomentar la autoestima elogiando públicamente al niño (*dep*).

Nos centramos ahora en la secuencia que nos parece más interesante ya que nos muestra cuáles son las actuaciones del profesor cuando se produce un cambio de actividad. El tratamiento de los datos refleja las siguientes secuencias en las distintas áreas.

	Conductas posteriores al cambio de actividad		
Área	cca	cic	Ccn
Matemáticas	bit-bpp	bcc-dev-bpp-bpi	
Con. Medio	bpp-bit-dpa-apt	bpp-bpi-dev-bcc	Cca-bit-dct
Música	Bit-dpa-bet-bcc-bpp	dpa-aca-bpp-dep	bit-aca-bit-bpi
Plástica	bit	dep-bpp-bit	

Destacamos la importancia que en todas las áreas tiene dar instrucciones claras al alumno sobre cómo tienen que realizar la tarea (*bit*). Además, excepto en Plástica, en todas las áreas se tiene muy en cuenta que es el niño el que debe construir su propio aprendizaje y reflexionar sobre lo que está realizando (*bpp*).

En el área de matemáticas el profesor explica cómo hay que relizar la tarea (*bit*) y después se resuelve mediante preguntas que los alumnos contestan en voz alta (*bpp*).

En Conocimiento del Medio, además de lo ya indicado, destacamos que todo cambio de actividad supone un esfuerzo del profesor para que se realice la tarea (*dpa*), necesitando invertir parte del tiempo en crear un ambiente adecuado para realizarla (*apt*).

En el área de Música es donde se realizan las actividades de manera más diversificada. Primero se dan instrucciones precisas de qué es lo que hay que hacer (*bit*); se anima a que se haga la actividad (*dpa*); se ponen ejemplos para que se asimile mejor la tarea (*bet*) y se conectan conocimientos antiguos con elementos nuevos (*bcc*) mediante preguntas que el profesor realiza (*bpp*).

Este sería el primer acercamiento que hacemos al aspecto cualitativo del análisis de nuestros datos. Actualmente nos encontramos desarrollando nuevas posibles relaciones consistentes entre los diferentes rasgos categoriales y contemplamos la posibilidad de ampliar en número de sujetos que forman parte del estudio.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAY, J. y RODRÍGO, M. J. (1997). *La construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

BUENDÍA, L. (1993). Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de Educación Primaria. Investigación realizada para el segundo ejercicio de cátedra de Universidad. Universidad de Granada.

BUENDÍA, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa.

CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona: Paidós.

COLL, C. y MARTÍN, E. (1993) La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En Coll y otros: *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

COLL, C. y OTROS (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI.

COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar. *Anuario de Psicología,* 69, 153-168.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Orientaciones a los centros sobre las órdenes de la consejería de educación y ciencia sobre la evaluación en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en Andalucía.* Sevilla: Junta de Andalucía.

DE LA ORDEN, A. (1985). *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.

FORNER, A. y LATORRE, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica.* Barcelona: EUB.

GÓMEZ-GRANEL y COLL, C. (1994) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía,* 221, 9-11.

HERBERT, J. (1993) Intervening to influence teacher's actions and student's involvement. *Journal of personnel Evaluation in Education,* 6, 249-261.

MOSHMAN, D. (1982) Exogenus, endogenus and dialectical constructivism, *Developmental Review,* 2, 371-384.

PEGALAJAR, M. (1995) *Análisis de los mecanismos de ayuda pedagógica que utiliza el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La Muralla.

POZO, J.I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye igual todo lo que se aprende. *Anuario de Psicología,* 69, 127-139.

RODRIGO, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela, 23, 7-15.*

TOLCHINSKY, L. (1997). Constructivismo en educación: consenso y disyuntiva. En M. J. Rodrigo y Arnay, J. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona: Paidós.

YIN, R.K. (1984) *Case Study Research. Design and Methods.* Beverly Hills, C.A. Sage Publications.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 215-236

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Leonor Buendía Eisman[1]
Daniel González González
Marcelo Carmona Fernández
Universidad de Granada

RESUMEN

Con esta investigación se pretende conocer la finalidad, que atribuyen los profesores a la evaluación inicial, continua y final, así como los procedimientos e instrumentos que utilizan para realizarla.

La muestra la formaron 228 profesores de Educación Secundaria, elegidos aleatoriamente, entre todos los colegios públicos y concertados de Granada.

Se confeccionó un cuestionario para la recogida de datos, que fueron analizados por materias y contrastados mediante «chi cuadrado».

***Descriptores**: Evaluación, profesores, educación secundaria.*

ABSTRACT

With this investigation it is sought to know the purpose that the professors attribute to the initial, continuous and final evaluation, as well as the procedures and instruments that use to carry out it.

1 Este trabajo forma parte de la investigación subvencionada por el MEC: CIDE, en el Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa (Resolución 6 de marzo de 1996/BOE de 18 de marzo).

E-mail: lbuendia@platon.ugr.es

The sample formed it 228 professors of Secondary Education, chosen aleatorily, among all the public and concerted schools of Granada.

A questionnaire was made for the collection of data that they were analyzed by matters and contrasted by means of «square chi».

***Describers**: Evaluation, professors, secondary education.*

INTRODUCCIÓN GENERAL

La evaluación, dentro del marco que define la nueva estructuración del sistema educativo, aparece como un elemento esencial del proceso educativo y objeto de gran interés por parte del profesorado, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria y Secundaria.

En el territorio andaluz, la Junta de Andalucía a través de diversos documentos (Diseños Curriculares de Educación Primaria 1988, o las Orientaciones a los Centros sobre las Órdenes de la Consejería de Educación y Ciencia sobre evaluación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en Andalucía en 1996), les indica a los profesores una serie de instrumentos de evaluación: entrevistas, observación sistemática, el diario de clase, la autoevaluación etc., pero no sabemos si realmente son utilizados por los profesores.

En los momentos actuales la importancia que los profesores conceden a la evaluación es mayor por la responsabilidad que se asume en determinados momentos del proceso educativo; y los resultados suponen, en muchos casos, una preocupación que trasciende a los alumnos y profesores, incide de modo importante en muchas familias y llega a transformarse en un auténtico problema social. Por esta razón nos pareció importante conocer las opiniones que sobre la evaluación tienen los profesores y los procedimientos que utilizan para realizarla.

1. MARCO TEÓRICO

En el aula tienen lugar una serie de actuaciones tanto individuales, por parte de profesores y alumnos, como compartidas por ambos, encaminadas a conseguir el desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos, la construcción del conocimiento y la formación de actitudes, valores y normas.

Aunque el aprendizaje individual es el objetivo primero para la escolarización, sin embargo la educación formal es esencialmente un proceso social (Weinstein, 1991). En este proceso social, las diferencias individuales y culturales influyen en el desarrollo de las competencias de los alumnos. Indudablemente las dificultades aumentan cuando hay discontinuidad entre la cultura de la escuela y de la casa. La necesidad de partir de estas diferencias, de no considerar la escuela como un espacio homogéneo para aprender (todos parten del mismo punto y elaboran de la misma manera, tienen los mismos significados, etc.) exige plantear la evaluación desde una perspectiva diferente al establecimiento de standares para la evaluación de un producto.

El rápido aumento de conocimientos, junto con la inestabilidad de las situaciones de trabajo, ha hecho que pierdan su importancia determinados aprendizajes de hechos y procedimientos, aplicables solamente a situaciones cerradas del aula, para hablar de escuelas de contenido universal.

Crooks (1988) plantea dos formas diferentes de enfrentarse con el aprendizaje según se pretenda un aprendizaje real (Harlem y James, 1996), profundo, o un aprendizaje rutinario, superficial. En el aprendizaje profundo hay una intencionalidad por comprender lo que se aprende y una conexión entre el conocimiento nuevo con conocimientos previos y experiencia; en el superficial, la intencionalidad se encamina a reproducir el contenido como se requiere, aceptando pasivamente las ideas e informaciones. Todo el aprendizaje se focaliza sobre los requerimientos de la evaluación para la promoción.

Los profesores que tienen una visión de escuela «universal», en palabras de Broudy, enseñarán a los alumnos los procedimientos adecuados para aprender y la posibilidad de generalizar lo aprendido de un ámbito a otro.

Para dar respuesta a ambas demandas, Marton (1984) propone una categoría intermedia: «aprendizaje estratégico», haciendo referencia con esta categoría a las situaciones escolares en las cuales un aprendizaje eficaz es a menudo una combinación de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo. Si pretendemos que el alumno aprenda cada cosa en profundidad, posiblemente aprendería tan pocas cosas que la propia sociedad demandaría más contenidos; por el contrario, un aprendizaje superficial no tendría posibilidad de ser aplicado y el valor de dichos aprendizajes sería nulo.

Un aprendizaje estratégico permite al alumno captar las exigencias de la tarea y responderla adecuadamente. En esta situación los procedimientos seguidos para realizar la tarea, son contenidos que hay que aprender y saber aplicar. Esto exige al profesor, enseñar al alumno qué debe aprender y cómo debe aprenderlo para dar respuestas satisfactorias a las demandas escolares y a la vez conectarlo con experiencias previas o situaciones de la vida real. No es tanto enseñarle a hacer algo por hacer (finalidad del acto en sí mismo) sino como un medio para enseñarles a aprender.

Ayudar al alumno a utilizar la cantidad de información facilitada por los diferentes medios que influyen sobre el niño, se ha convertido en un objetivo de primer orden. El alumno, con la ayuda del profesor, le da sentido a los nuevos conocimientos que construye, gracias a los significados de los conocimientos que ya tiene. La creación de estas conexiones en la escuela dependen tanto de la participación activa del aprendiz, como de la mediación que realiza el profesor (Buendía, 1993), y de la familiaridad con el contexto (Harlem y James, 1996) y los materiales (Weston y McAlpine, 1994).

La evaluación tiene un papel distinto en cada tipo de aprendizaje.

En la evaluación de aprendizajes superficiales como fechas, hechos memorísticos en general o habilidades físicas, la evaluación se utiliza sólo para conocer si dichos conceptos han sido aprendidos o no, y el feed-back proporciona información de lo no memorizado o erróneamente recordado.

Cuando se aprende algo con comprensión, el aprendiz lo entiende e interioriza activamente. Este aprendizaje, vinculado a una experiencia previa, puede ser aplicado a situaciones diferentes de las que enmarcaron su aprendizaje. Lo que es conocido y

aprendido podría, por supuesto, cambiar con nuevas experiencias y nuevas ideas, estableciéndose conexiones para darle sentido y significatividad a lo nuevo.

La evaluación de este aprendizaje permitiría conocer el punto de partida del aprendiz y el proceso seguido en la elaboración o construcción de los nuevos aprendizajes. La evaluación no es aquí una herramienta de control sino una parte importante del proceso de enseñanza.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo se pretende cubrir los siguientes objetivos:

1. Conocer cuando realizan los profesores evaluación inicial, continua y final.
2. Qué finalidad tiene para ellos cada una de estas evaluaciones.
3. Qué procedimientos utilizan para realizarlas.
4. Qué diferencias encontramos en los tres objetivos anteriores en función de las materias que se enseñan.
5. Que necesidades de formación tienen los profesores de los dos ciclos de Educación Secundaria.

3. HIPÓTESIS

1. Las evaluaciones iniciales que se realizan, así como sus finalidades y formas de llevarlas a cabo, está en función de las materias que se evalúan.
2. La evaluación continua (momentos, finalidad y procedimientos) está en función de las materias que se evalúan.
3. No existen diferencias significativas en la evaluación final (momentos, finalidad y procedimientos) en función de las materias que se evalúan.
4. No existen diferencias significativas en las necesidades formativas en los profesores de los diferentes ciclos de Educación Secundaria.

4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se eligieron el mismo número de centros concertados que de centros públicos.

Una vez seleccionados aleatoriamente los centros, se entregaron los cuestionarios a todos los profesores de Educación Secundaria de esos centros.

Los años de servicio en la docencia de los profesores de la muestra se distribuyen en tres bloques diferentes. El 16.8% lo componen los que tienen menos de cinco años, el 34.6% corresponde a los que tienen entre cinco y quince y un 48% aquellos de más de quince años de servicio. Hay dos profesores de los que no se poseen datos en este apartado.

En cuanto al nivel en el que se imparte la docencia distinguimos dos apartados: primer ciclo de la enseñanza secundaria, (56.3%) y segundo ciclo (43.62%).

Por último, de los 288 que forman la muestra, 54 son del área de matemáticas; 39 de idiomas (lenguas clásicas y modernas); 55 de ciencias sociales (geografía e historia, ética, religión); 32 de educación artística (educación plástica y visual, diseño y dibujo

técnico y tecnología); 42 de lengua y literatura; 44 de ciencias físico-naturales (ciencias naturales, física, química, biología); 22 de educación física.

5. CONFECCIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

En una segunda fase, procedimos a la construcción del cuestionario sobre procedimientos de evaluación.

El proceso seguido fue el siguiente:

a) A partir de la literatura existente, (Buendía, 1996; Alvik, 1995; Weston y McAlpine, 1995; Beijaard, 1996, Hager y Butler, 1996; etc.) definimos las dimensiones que debía tener el cuestionario.

b) El estudio de las diferentes dimensiones y las propias opiniones de los profesores, recogidas en las entrevistas y reuniones previas, dieron lugar a los ítems de cada dimensión.

El cuestionario quedó finalmente con tres apartados:

A) Datos de identificación.

B) Momentos, finalidades e instrumentos de la evaluación.

C) Necesidades formativas.

Ver anexo 1.

6. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL CUESTIONARIO

Antes de proceder a la distribución del cuestionario se realizó la validez del mismo atendiendo a dos principios:

a. Validez Teórica

b. Juicio de expertos

La validez teórica se realizó por un proceso deductivo a partir de la literatura expuesta en el marco teórico del trabajo. Se extrajeron enunciados generales con suficiente apoyatura teórica y posteriormente se desglosó el enunciado en los diferentes rasgos o posibilidades que podrían aparecer en el aula.

Una vez realizado un primer cuestionario, se pasó a un grupo de expertos para que, en una escala de 1 a 7, indicaran su opinión sobre si el enunciado de cada apartado respondía y en qué grado al objetivo propuesto.

Los expertos fueron los profesores de Educación Secundaria que están realizando el programa de doctorado en alguno de los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El número de profesores-jueces fue de 23, distribuidos como sigue:

Educación física: 2
Educación musical: 1
Matemáticas: 2
Ciencias experimentales: 3
Ciencias sociales: 3
Lengua española e idiomas: 2
Pedagogía y psicopedagogía: 10

Una vez valorados los ítems en función de su respuesta o no a los objetivos propuestos, se eliminaron los que presentaron una mayor heterogeneidad en la valoración. De los 60 ítems formulados primeramente, quedaron sólo los 20 expuestos anteriormente. Todos presentaron un porcentaje de acuerdo, entre el objetivo que se pretendía medir y el grado en que realmente lo medía, en opinión de los expertos, por encima del 90%.

7. OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios fueron entregados personalmente a cada profesor, en horas de descanso, tras una cita previamente concertada. Algunos profesores realizaron el cuestionario en ese momento y otros prefirieron devolverlo, igualmente en mano, otro día.

Al ir a recogerlos la pérdida fue considerable, por olvido o simplemente por no aceptar la cumplimentación.

Al final el número de cuestionarios recogidos fue superior al 70% aunque sólo hemos trabajado con 298 puesto que el resto no fueron contestados en su totalidad o bien prescindieron de los datos de identificación de la primera parte.

8. ANÁLISIS DE DATOS

8.1. Estudio descriptivo

Comenzaremos haciendo una descripción ítems por ítems del cuestionario, expresando los resultados de forma porcentual.

En los comentarios se seguirá el mismo orden con el que aparecen las preguntas formuladas en el cuestionario.

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Se destacan en este primer bloque el número de sujetos, tipo de centro, años de servicio, titulación, nivel y materia que se imparte.

Tipo de centro. Encontramos una casi total igualdad entre el número de privados y de públicos. Hay un 49.7% y 50.3% respectivamente.

Los **años de servicio** en la docencia de los profesores de la muestra se distribuyen en tres bloques diferentes. El 16.8% lo componen los que tienen menos de cinco años, el 34.6% corresponde a los que tienen entre cinco y quince y un 48% aquellos de más de quince años de servicio. Hay dos profesores (2.7%) de los que no se poseen datos en este apartado.

Titulación de los profesores. Su distribución, si exceptuamos el 1% del que no se tienen datos, es: diplomados en cualquier especialidad de maestro, 33.9%, licenciados en psicopedagogía, 9.7%, licenciados en ciencias, 18.1%, licenciados en letras, 26.2%, técnicos, 3.7%, por último, 7.4% titulados en música, bellas artes y actividad física y deporte.

Nivel en el que se imparte la docencia. Distinguimos tres grandes apartados. Los que lo hacen en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, un 38.9%, los que trabajan

en segundo ciclo, 43.0% y los que lo hacen en ambos, 11.7%. No se tienen datos de un 6.4%.

Materia que se enseña. Hemos agrupado las materias en siete áreas. Los resultados han sido: Área de matemáticas, 18.1%, lenguas clásicas y extranjeras, 13,1%, ciencias sociales, 18.5%, expresión artística, 10.7%, lengua y literatura española, 14.1%, ciencias físico-naturales, 14.8%, educación física, 7.4%. Un 3.4% de la muestra carece de identificación en este aspecto.

B) MOMENTOS, FINALIDADES E INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN

Se abordan en este apartado cuestiones relativas a evaluación inicial, continua y final. También se analizan sus finalidades, instrumentos que utilizan y manera de elaboración de los mismos.

6. Realiza evaluación inicial

Un 45.30% de la muestra realiza evaluación inicial sólo a principio de curso, frente al 54.7% que no la hace o bien la lleva a cabo en otros momentos. El 15.4% la realiza al comenzar un trimestre o período de tiempo. Un 30.2% al comienzo de una unidad didáctica y un 12.1% la lleva a cabo en los tres momentos reseñados anteriormente. Para terminar, el 6.7% de la muestra nunca efectúa evaluación inicial.

7. La finalidad de esta evaluación es:

Para un 66.4% es una manera de conocer los conocimientos previos de los alumnos, antes de una secuencia o etapa de aprendizaje. Para conocer el nivel de conocimientos de la clase como grupo un 45.6%. Por exigencias administrativas, pero no se cree necesario, un 0.7%; y un 6.5% apuntan otras finalidades, entre las que podemos citar: motivar al alumno, orientar la metodología a utilizar, etc.

8. Si realiza esta evaluación, qué procedimientos utiliza:

El 58.1% lo hacen a través de exámenes y pruebas objetivas.

Cuando utilizan otros procedimientos además del examen, las opciones han sido: observación, 4.7%, trabajos personales, 4.0%, charlas y debates en grupo 3.7%, ejercicios, comentarios orales, lluvia de ideas, juegos y diálogos 12.1%.

Cuando se realiza la evaluación inicial sin el examen clásico, los procedimientos utilizados son: ejercicios y comentarios orales 11.7%; trabajos personales, 4.7% y entrevistas un 1.0%.

9. La evaluación continua es considerada por Vd

El 25.8% de los profesores de la muestra la consideran un elemento más del proceso de enseñanza.

Para el 11.1% es una manera objetiva de obtener muchas puntuaciones de los alumnos.

El 78.2% la consideran un procedimiento para conocer el progreso de los alumnos.

El 7.0% una forma de obtener información que pueda facilitarse a la familia. Y para motivar, autoevaluarse, etc., el 3.7%.

10. La finalidad de la evaluación continua es:

El 9.1% la entienden necesaria para poder tomar decisiones sobre la promoción o no del alumno. Un 48.3% para conocer el nivel de conocimientos adquiridos. El 71.5% para ayudar a cada alumno a conseguir las capacidades previstas en los objetivos. Por último el 3.6%. opinan que se realiza para evaluar la labor profesional propia y reorientar la práctica.

11. Para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as Vd. realiza:

El 48.1% sólo utilizan exámenes en la evaluación continua. La temporalización es la siguiente: el 14.8% lo hace después de cada unidad temática, el 13.1% mensualmente, el 8.1% quincenalmente, un 8.7% la realiza trimestralmente y un 3.4% la lleva a cabo bimensualmente. Los profesores que además de exámenes utilizan otros procedimientos, cuando le pedimos que expliciten en qué consisten estos últimos, resaltan: un 19.8% ejercicios, diálogos en clase, debates y trabajos en grupo. El 15.1% trabajos personales. Un 10.1% refieren la observación del trabajo diario y un 6.7% las preguntas en clase.

Cuando sólo se utilizan otros procedimientos, sin exámenes, para la evaluación continua encontramos tres grupos que prefieren: la observación en clase, 4.7%. Trabajos personales, 2.7%, y por último el 0.3% que utiliza la entrevista.

12. La evaluación final Vd. la realiza para:

Un 47.7% entiende que se hace para valorar el progreso del alumno respecto de él mismo. Un 48.3% afirma que sirve para determinar la situación del alumno respecto de unos conocimientos mínimos para promocionar. Conocer el punto de partida para un nuevo aprendizaje lo contestan el 15.8% de la muestra. Un 43.3% afirma que sirve para obtener una puntuación final, global, de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Por último, un 2.3% entiende que tiene como fin informar y orientar a la familia, hacer que el alumno trabaje a diario, etc.

13. Esta evaluación la realiza (temporalización):

Un 28.2% sólo la realiza al final de curso. Un 38.9% al terminar un período de tiempo, un trimestre por lo general. Un 35.6% cuando acaba una unidad didáctica. Y el 3.6% del total de los profesores encuestados no realizan evaluación final o bien la llevan a cabo en otros momentos.

14. Para realizar evaluación final utiliza:

El 43.3% sólo utiliza exámenes o pruebas objetivas. Cuando se mencionan exámenes y otros procedimientos encontramos que se citan como tales siete grupos diferentes de respuestas. A través de la revisión del cuaderno de clase lo hace un 8.7%, supervisión del trabajo diario el 10.1%, autoevaluación un 1.0%, trabajos personales el 7.4%, ejercicios orales, diálogos, debates y trabajos en grupo un 10.4% y por último a través de la observación del trabajo personal del alumno el 7.7%.

Entre los procedimientos que utilizan los profesores que no hacen exámenes, encontramos: elaboración de trabajos personales, un 4.4%; la observación y notas de clase el 4.0%; y ejercicios orales, diálogos, debates y trabajos en grupo 1.7%.

15. Instrumentos y procedimientos utilizados por Vd. para evaluar valores y actitudes

Un 57.4% diálogos en grupo. Observaciones individuales un 77.9%. Listas de control el 22.8%. Diarios y cuadernos de clase 64.1%. Escalas de actitudes y valores un 27.5%. Cuestionarios 22.5%. Trabajos personales 3.0% y, para concluir, nada de lo anteriormente reseñado el 0.7%.

16. Los materiales señalados anteriormente para la evaluación son elaborados:

Un 74.2% los realizan individualmente; el 43.3% los elaboran con el equipo docente; un 8.1% en grupos de trabajo intercentros. Los materiales utilizados se realizaron en cursos lo contesta el 10.1%. Se utilizaron materiales hechos por editoriales u otros colegios 28.9%. Por último, se usaron los proporcionados por la orientadora del centro, departamento o junta de centro, entre otros, el 2.6%.

C) NECESIDADES FORMATIVAS

17. ¿En qué aspectos de la evaluación piensa que necesitaría formación complementaria?

Para la elaboración de informes sobre dominios de aprendizaje del alumno lo manifiestan como necesidad un 28.9%. Conocimiento de la nueva terminología sobre evaluación el 20.1%. Para elaboración de pruebas objetivas de conocimiento un 18.1%. Conocimientos teóricos sobre evaluación en Educación Secundaria el 18.1%. Un 57.7% necesitan formación para poder elaborar sus propios materiales (escalas de estimación, cuestionarios, registros observacionales, diarios, etc.); y un 0.3% demandan formación en nuevas metodologías.

18. Señale cuándo y dónde debe adquirirse esta formación

Los profesores que afirman que debe hacerse en horario lectivo son un 33.9%. Fuera del horario escolar el 23.5%. Para el 23.5% debe realizarse en cursos monográficos. En los centros escolares, con el equipo de profesores del centro, un 53.4%. Fuera de los centros escolares el 7.0%. Con una bibliografía adecuada, en los momentos en que no se tienen alumnos en los centros, un 0.9%.

19. Considera que han cambiado sus hábitos y prácticas de evaluación en lo referente a:

Un 29.5% considera que sí se ha producido cambio en la forma de transmitir los resultados de la evaluación a los padres. El 40.3% dice que ha cambiado su propio concepto de evaluación. Un 45.6% que han variado los aspectos a evaluar. También el 28.2% admite que lo ha hecho el tipo de instrumentos empleados. Un 37.2% creen que

se han incorporado nuevas facetas a evaluar. Para concluir, el 15.4% de los profesores entiende que no se ha producido cambio alguno.

20. A qué atribuye ese cambio si lo hubo

Un 39.6% piensa que se deben a exigencias impuestas por la normativa. El 33.9% por la formación adquirida. Debido a que se ha dado una evolución personal en la práctica lo manifiestan un 48.3%. Por la relación con los compañeros 11.7%. Para finalizar, por interés personal el 1.7%.

8.2. Estudio comparativo

En esta segunda parte y una vez conocidos los porcentajes de respuesta de cada ítems en cada uno de los apartados, analizamos por materias, los ítem de los apartados B y C del cuestionario, referidos a momentos en el que se realiza, finalidades que se persiguen y procedimientos e instrumentos que se utilizan tanto en la evaluación inicial como en la evaluación continua y final. El análisis del apartado C del cuestionario, referido a necesidades formativas ha sido realizado en función del nivel de Educación Secundaria en el que desempeñan la docencia.

Las materias han sido agrupadas en siete bloques con las siguientes frecuencias en cada uno:

Matemáticas: 54
Idiomas: 39
Ciencias sociales: 55
Educación artística: 32
Lengua y literatura: 42
Ciencias físico naturales: 44
Educación física: 22

Para realizar el estudio comparativo de los grupos se ha utilizado el estadístico «Chi-Cuadrado» de Pearson. El nivel de significación establecido para rechazar las hipótesis nulas es del 0.05.

En las siguientes tablas presentamos un resumen de las opciones elegidas por los profesores de cada grupo de materias y el Chi-cuadrado correspondiente para cada ítems (desde el número 6 al 16), así como el comentario para cada una de ellas.

En la primera columna aparece el número de cada ítem con el nombre resumido.

En la primera fila aparece el nombre de las materias:

Mat: matemáticas
ID: idiomas
CC.SS: ciencias sociales
Ed.Ar: educación artística
L.L: lengua y literatura
CC.F-N: ciencias físico naturales

Ed.F: educación física
Val: valores para la obtención del Chi-cuadrado
DF: grados de libertad
P: probabilidad

D) MOMENTOS, FINALIDADES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

6. Realiza evaluación inicial

TABLA 1

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Sólo principio curso (6.1)	26	23	21	14	23	13	12	10.9	6	.09
Al comenzar trimestre (6.2)	6	6	8	6	6	11	3	4.07	6	.66
Al comenzar uni.didá (6.3)	17	8	18	9	15	16	3	6.29	6	.39
En todos esos momentos (6.4)	8	6	8	4	1	4	2	5.51	6	.47
Nunca (6.5)	4	0	7	0	2	5	2	9.95	6	.12

Realizado un Chi-cuadrado entre todas las materias para cada uno de los ítems, no se han encontrado diferencias significativas. El mayor Chi-cuadrado (p=.09) ha sido con el ítem 1, sólo al principio de curso, pero al no alcanzar el nivel de significación establecido (= ó < de 0.05) no podemos hablar de diferencias entre los profesores en función de la materia que imparten, a la hora de realizar la evaluación inicial.

7. La finalidad de la evaluación inicial

TABLA 2

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Conocim. previo (7.1)	37	33	31	17	33	28	14	14.01	6	.02*
Conocim. grupo (7.2)	23	16	27	20	17	19	9	5.71	6	.45
Exigencias adm. (7.3)	0	0	1	0	0	1	0	3.91	6	.68
Otros (7.4)	4	3	7	3	1	1	2	46.6	54	.75

El único Chi-cuadrado significativo al nivel establecido es el de la evaluación de conocimientos previos, como una finalidad de la evaluación. En el resto de las opciones no se llega al nivel de significación establecido.

8. Procedimientos que se utilizan

TABLA 3

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Examen. Pr.obje (8.1)	34	25	26	15	28	25	11	7.08	6	.31
Examen y otros proc. (8.2)	14	12	13	9	12	10	2	25.0	24	.40
Sólo otros procedim. (8.3)	7	8	10	12	4	8	2	46.2	18	.000**

En la opción de exámenes y otros procedimientos utilizados para realizar la evaluación inicial, el más elegido por los profesores de matemáticas ha sido ejercicios y comentarios orales seguido de revisión de trabajos personales y observación en el aula. En idiomas el procedimiento más utilizado, además del examen, es igualmente la revisión de ejercicios y comentarios orales. En ciencias sociales se reproducen las mismas opciones pero ninguno destaca la observación como procedimiento de evaluación. En educación artística es la observación del alumno lo más destacado, no ocurre así con los profesores de lengua y literatura, cuya opción dominante ha sido la revisión de ejercicios, comentarios orales, lluvia de ideas, etc. En ciencias físico-natural, utilizan fundamentalmente las charlas y debates en grupo así como ejercicios y comentarios orales. Por último, los profesores de educación física sólo utilizan la observación, como procedimiento complementario a los exámenes, en la evaluación inicial de sus alumnos.

En el ítems «sólo utilizan otros procedimientos», sin exámenes ni pruebas objetivas, la opción más elegida por los profesores de matemáticas, idiomas, ciencias sociales y ciencias físico-naturales, ha sido ejercicios y comentarios orales, lluvia de ideas, juegos, etc. Sin embargo los profesores de educación artística han destacado la revisión de trabajos personales, de manera mayoritaria.

No hemos encontrado Chi-cuadrados significativos, excepto en el último apartado (evaluar únicamente con otros procedimientos), cuyo valor es significativo por encima del nivel establecido.

9. La evaluación continua es considerada por Vd

TABLA 4

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	p
Un elem. más del Pr. (9.1)	14	11	15	9	9	12	5	.035	6	.99
Forma ob. (9.2)	7	5	5	2	5	5	3	1.46	6	.09
Proced. progr. (9.3)	41	31	44	29	32	30	17	5.79	6	.44
Proce. Informac. (9.4)	3	4	3	1	4	4	1	2.67	6	.84
Otros (9.5)	0	1	2	1	1	2	4	41.2	24	.01**

La evaluación continua es considerada por los profesores de las diferentes materias un procedimiento para conocer el nivel de progreso de los alumnos y en segundo lugar un elemento más del proceso de enseñanza. Un importante número de profesores de matemáticas también la consideran una forma objetiva de obtener muchas puntuaciones de los alumnos. No obstante los Chi-cuadrados realizados no son significativos, excepto el de la categoría 9.5 (otras formas de considerar la evaluación continua) que para los profesores de matemáticas no hay otra opción, para los de educación física e idiomas esta evaluación permite orientar posibles modificaciones en la enseñanza del profesor y en el resto de las materias, sólo un pequeño número de profesores, opinan que permite conocer los conocimientos previos en cada unidad didáctica y programar en consecuencia.

10. La finalidad de la evaluación continua es:

TABLA 5

	Ma	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Promoción (10.1)	4	5	5	1	6	4	2	3.46	6	.74
Nivel Conocimientos (10.2)	26	21	29	17	14	19	13	6.46	6	.37
Ayuda (10.3)	39	31	35	22	33	32	13	5.69	6	.45
Otras (10.4)	2	3	3	1	1	0	1	34.7	36	.52

Mayoritariamente y sin que haya diferencias en función de las materias, los profesores consideran que la finalidad de la evaluación es ayudar a alcanzar las capacidades previstas en los objetivos, e igualmente conocer el nivel de adquisición de conocimientos del alumno.

11. Para evaluar el aprendizaje Vd. realiza:

TABLA 6

	Ma	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Examen (11.1)	22	15	26	13	24	22	13	24.8	30	.73
Examen y otros (11.2)	31	23	31	16	21	25	4	33.9	24	.08
Sólo otros (11.3)	6	2	7	7	4	5	3	30.7	24	.16

En el ítems 11.1, (examen como procedimiento de evaluación y momentos en que los realiza) el 40% de los profesores encuestados de ciencias sociales los realizan después de cada unidad didáctica. Igualmente ha sido la opción más elegida, aunque

en menor medida, por el resto de los profesores. Sólo los profesores de lengua y literatura han elegido en mayor medida la opción 2, o sea, realización de exámenes mensuales.

En el ítems 11.2, el procedimiento elegido como más utilizado, además del examen, ha sido los ejercicios y trabajos de grupo (opción 1), excepto para los profesores de ciencias físico-naturales cuya opción más elegida fueron los trabajos individuales, tareas de clase, participación etc. Este grupo de profesores también utilizan más que el resto, como procedimiento de evaluación, las preguntas en clase sobre el tema previamente estudiado por ellos.

La opción de evaluar sin exámenes y con sólo otros procedimientos ha sido elegida por pocos profesores, destacando dentro de ésta la opción 2 (observación del trabajo diario).

En ningún caso hemos encontrado Chi-cuadrados significativos. Por lo que no podemos hablar propiamente de diferencias entre cómo conciben, cómo realizan y qué instrumentos utilizan los profesores para realizar la evaluación continua, en función de las materias que imparten.

12. La evaluación final Vd. la realiza para:

TABLA 7

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Valorar Progreso (12.1)	34	18	24	12	15	18	14	12.1	6	.05*
Valorar situación (12.2)	26	22	29	16	19	23	4	9.92	6	.12
Conocer punto de partida (12.3)	8	7	12	4	6	5	4	2.72	6	.84
Nota final (12.4)	16	23	25	10	22	21	9	11.7	6	.06
Otros (12.5)	1	2	1	0	2	2	0	33.8	30	.35

La evaluación final la utilizan los profesores de las diferentes materias fundamentalmente para obtener una puntuación final de los conocimientos adquiridos sin que podamos hablar de diferencias significativas entre ellos en función de este ítem. En segundo lugar, mientras que para los profesores de matemáticas la realizan para valorar el progreso respecto al propio alumno, los de ciencias físico-naturales han sido los que más han elegido la opción 2.8 (valorar la situación del alumno respecto a unos standares para aprobar). Es importante destacar el pequeño grupo de profesores de las diferentes materias que consideran la evaluación final como necesaria para conocer el punto de partida de un nuevo aprendizaje, pudiendo realizar una pequeña excepción en ciencias sociales, que lo han elegido 12.

13. Esta evaluación la realizan:

TABLA 8

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Final curso (13.1)	13	12	13	10	9	13	8	2.90	6	.82
Final Trimestre (13.2)	24	20	17	13	14	21	4	33.2	24	.12
Final unidad (13.3)	19	9	26	9	18	14	10	8.70	6	.19
Otros (13.4)	1	1	2	2	3	0	0	24.4	24	.43

En cuanto al momento de realizar la evaluación final, no ha habido una opción clara, de hecho se reparten por igual las opciones al final de curso, al final del trimestre o al final de una unidad didáctica. Tampoco podemos hablar de diferencias en las opciones elegidas en función de las materias que se imparten.

14. Para realizar esta evaluación utilizan:

TABLA 9

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Sólo examen (14.1)	24	23	25	9	21	14	9	10.2	6	.11
Examen y otros proced. (14.2)	27	20	24	13	17	27	9	44.3	42	.37
Otros proced. (14.3)	6	5	4	3	3	5	3	12.9	18	.79

El procedimiento más utilizado por todos los profesores ha sido el examen o a lo sumo el examen y otros procedimientos, destacando trabajo diario y trabajos en grupo. Sólo un pequeño grupo de profesores utiliza sólo otros procedimientos, sin el clásico examen para realizar la evaluación final. En cualquier caso ningún Chi-cuadrado ha sido significativo, por lo que no podemos establecer ninguna vinculación entre los procedimientos que se utilizan para evaluar y las diferentes materias que se imparten.

15. Instrumentos y procedimientos utilizados para evaluar valores y actitudes

TABLA 10

	Mat	Id	CC.SS	E.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Diálogos grupo (15.1)	29	22	35	19	27	24	12	2.18	6	.90
Observaciones individuales (15.2)	44	32	40	25	32	34	18	1.93	6	.92
Listas de control (15.3)	12	10	15	7	6	9	9	6.52	6	.36
Diarios cuadernos (15.4)	36	27	37	15	28	30	11	7.28	6	.29
Escalas (15.5)	13	8	18	9	7	10	12	13.2	6	.03*
Cuestionarios (15.6)	12	10	15	4	7	12	6	4.37	6	.62
Otros (15.7)	3	1	3	1	1	5	0	8.14	12	.77
Ninguno (15.8)	1	0	1	0	0	0	0	3.30	6	.76

Los procedimientos para evaluar valores y actitudes son bastante diversos. Predomina la observación individual en todas las materias, seguida de diarios y cuadernos de clase. La utilización de escalas de actitud sí presenta un Chi-cuadrado significativo al nivel del 0.05; por lo que su utilización es significativamente diferente entre los diferentes grupos de profesores establecidos.

16. Los materiales señalados anteriormente para la evaluación son elaborados por Vd:

TABLA 11

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Individual (16.1)	40	34	37	21	29	34	16	6.50	6	.36
Equipo docente (16.2)	22	15	24	18	17	19	11	3.21	6	.78
Intercentros (16.3)	3	3	3	1	4	2	8	25.8	6	.000**
Cursos (16.4)	5	3	7	5	4	4	2	1.79	6	.93
Editoriales u otros centros (16.5)	14	14	21	6	11	13	3	7.76	6	.25
Otros (16.6)	1	2	1	2	2	2	0	37.4	36	.40

Los materiales, según el cuadro anterior, son elaborados mayoritariamente por cada profesor o como mucho con los compañeros de área. Es también importante el número de profesores que utilizan los materiales hechos por las editoriales, sobre todo en ciencias sociales. Los profesores que menos han elegido esta opción son los de

educación física. A cambio son los que más elaboran el material en grupos de trabajo intercentros, encontrando un Chi-cuadrado significativo mayor de 0.01.

Una vez realizados los análisis del apartado B en función de las materias, pasamos a comentar los análisis del último bloque del cuestionario.

E) NECESIDADES FORMATIVAS

En este apartado del estudio hemos establecido una relación entre las necesidades formativas, expresadas por los profesores, y el nivel en el que cada uno de ellos ejerce su docencia. Como ya se ha apuntado en la descripción de los datos, los profesores de la muestra se distribuyen en tres grupos diferenciados. Por un lado estarían los de primer nivel de secundaria obligatoria, a continuación tenemos los de segundo nivel y por último los que enseñan en ambos niveles.

17. En qué aspectos de la evaluación piensa el profesor que debería recibir formación complementaria

TABLA 12

	Nivel 1°	Nivel 2°	Nivel 1° y 2°	Val.	DF	P
Informes aprendizaje (17.1)	38	31	15	5.201	2	.074
Terminología evaluación (17.2)	22	28	9	0.810	2	.667
Elaboración pruebas objetivas (17.3)	25	17	9	4.267	2	.118
Conocimientos teóricos eval. (17.4)	18	25	7	0.784	2	.675
Elaboración materiales (17.5)	77	63	21	7.429	2	.124
Otros (17.6)	1	0	0	1.410	2	.494

La elaboración de escalas de estimación, cuestionarios, registros observacionales etc., elaboración de materiales ha sido la opción más elegida por todos los profesores. Le ha seguido en importancia elaboración de informes. Es importante destacar que los profesores de segundo ciclo también demandan formación en conocimientos teóricos sobre evaluación. Sin embargo el número de profesores que desearían aprender a construir pruebas objetivas es mayor en el primer ciclo. En general no existen diferencias en las demandas de formación entre los profesores de Educación Secundaria (primero y segundo ciclo) aunque todos han expresado sus deficiencias en el tema.

18. Cuándo y dónde debe adquirirse esta formación

TABLA 13

	Nivel 1°	Nivel 2°	Nivel 1° y 2°	Val	DF	P
Horario lectivo (18.1)	38	41	47	3.571	2	.1677
Fuera horario escolar (18.2)	29	30	6	0.931	2	.6277
Cursos monográficos (18.3)	24	33	9	0.967	2	.6165
Equipo de profesores (18.4)	74	55	22	11.85	2	.0027**
Fuera centros escolares (18.5)	7	10	3	0.407	2	.8157

Hemos encontrado relación significativa entre el nivel (primer ciclo, segundo ciclo o ambos) y la opción 18.4, referida a recibir esa formación en los propios centros con el equipo de profesores. Esta formación consideran que debe recibirse en horario lectivo (121 profesores). La opción menos elegida ha sido la formación fuera de los propios centros.

19. En qué consideran los profesores que han cambiado sus hábitos y prácticas de evaluación

TABLA 14

	Nivel 1°	Nivel 2°	Nivel 1° y 2°	Val.	DF	P
Información padres y alumnos (19.1)	31	35	36	5.150	2	.0762
Concepto evaluación (19.2)	47	50	14	0.055	2	.9751
Aspectos a evaluar (19.3)	52	57	19	1.141	2	.5651
Instrumentos empleados (19.4)	34	32	12	1.357	2	.5073
Nuevas facetas evaluar (19.5)	38	53	14	2.034	2	.3616
No hubo cambio (19.6)	13	23	6	2.312	2	.3147

Sólo 23 profesores de Educación Secundaria de segundo ciclo, 13 de primer ciclo y 6 que imparten docencia en ambos, han considerado que no han experimentado cambios en la evaluación. El resto, sin que aparezcan diferencias significativas entre los dos niveles de Educación Secundaria analizados, sí que han cambiado sus hábitos y prácticas de evaluación, fundamentalmente en su propio concepto de evaluación, en el contenido, e incluso en los procedimientos empleados.

20. A qué atribuyen ese cambio si lo hubo

TABLA 15

	Nivel 1°	Nivel 2°	Nivel 1° y 2°	Val.	DF	P
Normativa vigente (20.1)	44	53	15	0.429	2	.8071
Formación adquirida (20.2)	45	34	12	4.192	2	.1229
Evolución personal con la práctica (20.3)	51	64	20	2.116	2	.3472
Relación compañeros (20.4)	14	17	2	1.520	2	.4676
Otros (20.5)	0	1	4			

El cambio lo atribuyen a su evolución personal en la práctica, a la formación adquirida e incluso por la propia exigencia de la administración.

9. CONCLUSIONES

A. Respecto a la evaluación inicial

La evaluación inicial la realizan sólo el 45% de los profesores al principio de curso. El porcentaje es mucho menor cuando es concebida como necesaria antes de comenzar una unidad didáctica; de hecho sólo un 30.2% la hacen en ese momento frente al 69.8% que no la hacen. Los que la realizan consideran que les ayuda a conocer los conocimientos previos pero mayormente intentan al llevarla a cabo responder a una exigencia administrativa. Por lo que consideramos que no es una práctica habitual entre los profesores realizar esta evaluación y mucho menos considerarla una fase más del proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder conocer los conocimientos previos de los alumnos y establecer en consecuencia las conexiones para un mejor aprendizaje.

El procedimiento más utilizado por los profesores que la realizan es el examen aunque también se señalan otros (observación, entrevistas, diálogos) sin que sea significativa la respuesta.

B. Respecto a la evaluación continua

Es considerada por el 70% de los profesores necesaria porque gracias a ella se obtiene información para facilitarla a la familia. Esto acompañado de la necesidad de objetivar estos juicios, pone de manifiesto el carácter justificativo de la labor docente que para gran parte de los profesores tiene la evaluación. Un importante número de profesores consideran que a través de la evaluación continua pueden ayudar a los alumnos en el aprendizaje e incluso un pequeño porcentaje consideran que les ayuda a reorientar su práctica docente, pero a la hora de seleccionar los instrumentos y procedimientos para realizarla el 95% realizan exámenes tradicionales o pruebas obje-

tivas y sólo un 4.5% utiliza otros procedimientos, mayoritariamente tareas de clase, observaciones o trabajos individuales o en grupo. Pese a llamarla continua no llegan a un 5% los profesores que la llevan a cabo después de cada unidad didáctica. El resto señalan cada mes o el trimestre, como el momento más idóneo.

Consideramos que desde esta perspectiva la clase se transforma en una continua situación de examen, perdiendo la evaluación el valor formativo que como educativa tiene, y sirviendo sólo como elemento de control de los alumnos y justificación del trabajo del profesor.

C. Respecto a la evaluación final

Las opiniones sobre la finalidad de esta evaluación oscilan entre los que opinan que se realiza para conocer si los alumnos consiguieron los conocimientos mínimos para promocionar y los que sólo la conciben como una forma de obtener una nota global que indicaría los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En ambos casos es concebida al final de un curso o final de un trimestre y con un carácter sancionador. Sólo un 15.8% de los profesores encuestados la utilizan para conocer el punto de partida de sus alumnos en los nuevos aprendizajes.

Igual que para realizar evaluación inicial y continua, el procedimiento más elegido en la evaluación final ha sido el examen.

D. Respecto a la evaluación de actitudes y valores

La mayor parte de los profesores (77.9%) coinciden en señalar, que las actitudes y valores los evalúan por observaciones individuales, apenas se utilizan escalas de actitud, escalas de estimación, diarios o redacciones sobre temas, e incluso un 0.7% señalaron no evaluarlo.

E. Respecto a la elaboración de materiales

La mayoría coinciden en señalar que los realizan individualmente, y es lógico cuando el procedimiento utilizado por excelencia ha sido el examen tradicional para cualquier tipo de evaluación. Algunos señalan que se elabora el material de evaluación en el equipo docente. En el caso de pruebas objetivas o escalas de actitud son solicitadas a editoriales. Sólo un porcentaje pequeño cuenta con el apoyo del orientador del centro.

F. Respecto a las necesidades formativas

La totalidad de los profesores han manifestado su necesidad de formación tanto en aspectos teóricos como en construcción de instrumentos y procedimientos de evaluación. Coinciden en señalar que dicha formación debería conseguirse en los propios centros donde trabajan. Un 57.7% consideran importante cursos sobre construcción de escalas de observación, pruebas criteriales, entrevistas, escalas de actitud, etc., pero en horario escolar.

Los cambios experimentados en evaluación los atribuyen a su evolución personal desde la propia práctica, aunque no se descarta la exigencia de la administración y las oportunidades de cursos ofrecidos. No obstante, la consideran insuficiente y apuestan mayoritariamente por la formación en los propios centros y desde su práctica diaria.

G. Respecto a las hipótesis planteadas

Sólo hemos encontrado diferencias significativas entre los profesores de las distintas materias en dos aspectos del total de los que han sido analizados.

Tanto en evaluación inicial, como continua, o final, los profesores, independientemente de la materia que imparten, siguen atribuyendo a la evaluación una función sancionadora. En base a ella, pueden determinar la promoción o no de los alumnos. Se utiliza el examen como procedimiento dominante aunque a veces se completa información con otros procedimientos pero con carácter complemantario. El seguimiento individual, la autoevaluación, el diálogo u otro procedimiento, sólo aparece con presencia significativa en educación artística y en ciencias sociales.

También aparecen diferencias significativas en la finalidad que los profesores atribuyen a la evaluación inicial. Para el conjunto de profesores de idiomas, y lengua y literatura es importante realizarla para conocer los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar una unidad didáctica, aspecto significativamente menos elegido por los profesores de matemáticas, ciencias sociales y educación artística.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIK, T. (1995). School-based evaluation: a close-up. *Studies in educational evaluation.* 21 (3), 311.

BEIJAARD, D. and VERLOOP, N. (1966). Assessing Teacher's Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation.* 22 (3), 275-286.

BUENDÍA, L. (1993). *Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de Educación Primaria.* Investigación realizada para el segundo ejercicio de cátedra de Universidad. Universidad de Granada.

BUENDÍA, L. (COORD.) (1996). Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa.* 14 (2).

COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1996). *Investigación Educativa.* Sevilla: Alfar.

CROOKS, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on pupils. *Review of Educational Reseach.* 58 (4), 438-481.

HAGER, P. and BUTLER, J. (1966). Two Models of Educational Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 21 (4), 367-378.

HARLEN, W. and JAMES, M. (1996) *Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment.* Paper presented in the AERA policy Task Group on Asessment Symposium at European Educational Research Conference, ECER 96. Sevilla.

HÜBER, G. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas. Aquad 3.0.* Sevilla.

MARTON, F. and OTHER. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

WEINSTEIN, C.S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review Psychologi*, 42, 493-525.

WESTON, C. and MCALPINE, L. (1994). Improving Instruction Through Formative Evaluation. *A.E.R.A.*: New Orleans.

WESTON, C.; MCALPINE, L. and BORDONARO, T. (1995). A model for understanding formative evaluation in instructional design. *Educational technology research and development*. 43 (3), 29.

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE NECESIDADES Y SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Mª Fe Sánchez García

CAT[1]	AÑO[2]	CLASIFICACIÓN[3]
D	1998	5802 05

N.º CITAS [4]	N.º PÁGINAS
458	620

Autora: Mª Fe Sánchez García
Dirección: C/ Paraguay, 15, 4º A - 28914 Leganés (Madrid)
Directora: Araceli Sebastián Ramos
Dpto: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Dirección: Edificio Humanidades, C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid
Centro: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Descriptores

Orientación universitaria, orientación académica, orientación profesional, orientación para la carrera, universidades, servicios de orientación universitaria.

Bibliografía fundamental

APODACA, P. y LOBATO, C. (COORD.)(1997): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

CASTELLANO, F. (1995): *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

DÍAZ ALLUÉ, M.T. (1989): *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.

FIGUERA, P. (1996): *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.

ECHEVERRÍA, B. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989): *«Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional». I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*, Barcelona.

LATIESA, M. (1989): *«Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera»*, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 46 (101-139).

PÉREZ JUSTE, R.; SEBASTIÁN, A. y DE LARA, E. (1990): *«Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas»*, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. III, nº 1 (23-56).

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): *«Orientación Universitaria y evaluación de la calidad»*. En Apodaca, P. y Lobato, C. (coord.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes (23-67).

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1991): *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.

WATTS, A. (coord.)(1994): *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Problema de investigación

El problema de la investigación se define a través de tres cuestiones centrales: ¿Cuáles son las necesidades de orientación académica, profesional y personal que experimentan los universitarios madrileños? ¿Cómo son, qué ofrecen y qué diferencias y similitudes presentan los servicios y sistemas de orientación de las universidades madrileñas? ¿En qué medida responden los servicios de orientación de las universidades a las necesidades de orientación?

Los objetivos generales que se abordan son:

1. Identificar y valorar las necesidades de orientación de los universitarios madrileños.
2. Analizar estas necesidades teniendo en cuenta distintas variables o circunstancias (edad, sexo, situación sociolaboral, tipo de estudios, modalidad de acceso, universidad, circunstancias en que se produjo la elección de estudios, satisfacción con los estudios y expectativas profesionales).
3. Describir y comparar los distintos servicios/sistemas de orientación de las universidades objeto del estudio.
4. Describir aspectos en los que se detectan ajustes o desajustes, entre las necesidades detectadas y las intervenciones y actividades de los servicios de orientación.

BEST COPY AVAILABLE

5. Describir y comparar los distintos servicios/sistemas de orientación de las universidades objeto del estudio.
6. Describir aspectos en los que se detectan ajustes o desajustes, entre las necesidades detectadas y las intervenciones y actividades de los servicios de orientación.

Muestra y método de muestreo

En la investigación se incluyen tres grupos o poblaciones diferentes pertenecientes a las once universidades de la Comunidad de Madrid: a) 2489 universitarios (muestreo aleatorio estratificado proporcional según tipos de carrera y universidades) que respondieron a un cuestionario, sobre una muestra invitada de 8159 personas; b) 44 profesionales que desarrollan tareas en los servicios de orientación (suponen el 47% de la población) respondieron a un cuestionario; c) Los 11 directores o responsables de los servicios de orientación, que fueron entrevistados.

Metodología de trabajo

En la primera parte se realiza una fundamentación teórica en torno al desarrollo y principios de la orientación en sus diversas dimensiones y, en torno a la orientación universitaria en particular.

La segunda parte es un estudio empírico, cuyo diseño consta de dos fases desarrolladas paralelamente. En la primera fase, centrada en la evaluación de las necesidades de orientación, predomina un enfoque cuantitativo, empleando métodos estadísticos descriptivos y multivariados. Desde el punto de vista temporal, se adopta para el análisis de algunas variables la investigación ex-post-facto, al estudiarse hechos ya acontecidos. Se utiliza como medio principal de obtención de datos, el cuestionario; uno aplicado a los universitarios y otro a los profesionales. La segunda fase, centrada en el análisis y descripción de los servicios de orientación de las instituciones universitarias, tiene un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo); el análisis se centra en valoraciones globales y en el estudio comparado de casos. Se utiliza como técnica de recogida de datos, la entrevista semiestructurada y el cuestionario (los mismos de la primera fase, con ítems específicos relativos a los servicios de orientación).

Técnicas de análisis

Validación del cuestionario: La *fiabilidad* se ha estudiado mediante el método *test-retest* (coeficientes de correlación de *Spearman*, *Phi*, *Cramer* y *Pearson* según la naturaleza de los datos). Se ha estudiado la *validez de constructo* (mediante *análisis factorial* para grupos de ítems que conforman una variable) y *de contenido* (revisión crítica de jueces).

En los análisis de las necesidades de orientación, los estadísticos descriptivos utilizados son las *frecuencias* y los *porcentajes*, así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas*. Para los contrastes de hipótesis, se han realizado *análisis de varianza*, *prueba* χ^2 y *análisis discriminantes*.

En el análisis de los servicios de orientación, se han empleado técnicas descriptivas tanto cuantitativas (*frecuencias* y *porcentajes*) como cualitativas (*entrevistas*, *observación*, *análisis de contenido* sobre las respuestas de universitarios, profesionales y directores).

Conclusiones

Los resultados en torno a las necesidades de orientación de los universitarios indican que éstas no son algo homogéneo e igual para todos, sino que afectan de un modo diferencial a distintos grupos dependiendo de determinadas circunstancias, así como de sus percepciones y sensibilidades según sus experiencias en el mundo universitario. La modalidad de orientación percibida con más alto grado de necesidad, tanto por los universitarios como por los profesionales, es la de *orientación e información profesional*.

En relación a los servicios de orientación universitarios, destaca su importante desarrollo en los últimos años, pero también se detectan importantes limitaciones relacionadas con: la falta de modelos hacia los que tender; la pobreza de objetivos (la actividad se centra preferentemente en la *función informativa* y en el *aspecto laboral/profesional*, pero están aún poco desarrolladas otras funciones como la *orientadora* y la *formativa*, así como el aspecto *académico* y el *personal*); insuficiencia de recursos materiales y humanos (carencia de personal especializado, indefinición de perfiles profesionales).

Si bien los servicios responden en cierta medida a los objetivos que se proponen, es patente que no dan respuesta a las necesidades de orientación manifestadas por los universitarios, ni tampoco a las que perciben los profesionales. Se constata la existencia de un cierto desajuste entre los objetivos y actividades de los actuales servicios de orientación y las necesidades detectadas. Este desajuste tiene que ver, esencialmente, con la ausencia total o parcial de importantes objetivos de orientación y, en consecuencia, con la inexistencia de algunas modalidades de orientación.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- ☐ Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío (Fecha y Firma)
- ☐ América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

INSTITUCIONAL

- ☐ Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 19.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

TEDACIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)

Sumario

Editorial 3

ESTUDIO MONOGRÁFICO

La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas 7
Arturo de la Orden Hoz y Joseph Mafokozi

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Estilo intelectual y rendimiento académico 33
R. J. Sternberg, J.L. Castejón y M.R. Bermejo

Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico 47
R. González Cabanach, A. Valle, J.M. Suárez y A.P. Fernández

Estudio situacional comparativo de las drogodependencias 71
P. Ibáñez y M.P. Senra

Depresión infantil y rendimiento académico: un estudio comparativo entre casos y controles 89
Lidia Cabrera y Ana Beatriz Jiménez

Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la Educación Primaria 108
Antonia López

Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación 127
Teresa Padilla Carmona, Manuel Sánchez García, Mercedes Martín Berrido y Emilia Moreno Sánchez

La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso 149
Mª. Soledad García Gómez

Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática 167
I. Plasencia, R. Güemes, J.A. Dorta y C. Espinel

Actuaciones del profesor para la construcción del conocimiento durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula 187
Marciana Pegalajar y Rafael López Fuentes

Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria 215
L. Buendía, Daniel González y Marcelo Carmona

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIÓN 237

8 402124 000683

Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 1, 1999

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

FL0266053

240

Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 2, 1999

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Director:
Juan Mateo Andrés

Directora ejecutiva:
Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Mª Ángeles Marín
Mercè Noguer
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

241

Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 2, 1999

Editorial 243
Joan Mateo Andrés

CONFERENCIA INAUGURAL Y PONENCIAS

Changes in European Education from a Scandinavian Perspective 247
Sverker Lindblad

Diversidad y multiculturalidad 277
Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, Mª Ángeles Marín y Mercedes Rodríguez

Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en las ciencias sociales 321
Iñaki Dendaluze Segurola

SYMPOSIA

La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso 345
Coordinación: *Mario de Miguel Díaz*
Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades . 349
María Teresa Pozo Llorente y Honorio Salmerón Pérez
Análisis de efectividad en la implementación de procesos 359
Samuel Fernández Fernández
Evaluación de los resultados y del impacto 363
Pedro M. Apodaca

Investigación sobre orientación universitaria 381
Coordinación: *Víctor Álvarez Rojo*
Exigencias del trabajo universitario desde la perspectiva de los alumnos 385
Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez
Exigencias de la vida y trabajo universitario desde la perspectiva de los delegados de alumnos 393
Javier Rodríguez Santero
Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: El programa Tutor 401
Manuel García Basallote, Gregorio Rodríguez Gómez y Emma Pajares Vinardell
La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios..... 407
Francisco Javier Tejedor Tejedor, Juan Francisco Martín Izard, Ana García-Valcárcel y Teófilo Ausín Zorrilla

Factores implicados en el Rendimiento Académico de los alumnos 413
Mª Esperanza Herrera García, Santiago Nieto Martín, Mª José Rodríguez Conde y Mª Cruz Sánchez Gómez

Los modelos jerárquicos lineales y su aplicación a la investigación educativa 425
Coordinación: *Arturo de la Orden Hoz*
El enfoque multinivel en la evaluación de sistemas educativos 429
José Luis Gaviria Soto
Modelos multinivel aplicados al meta-análisis 445
María Castro
Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar 453
F. Javier Murillo Torrecilla

Educación Multicultural 461
Coordinación: *Mª Ángeles Marín Gracia*
Líneas de investigación del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) 463
Margarita Bartolomé (Coord.), Flor Cabrera, J. del Campo, Julia V. Espín, Mª Ángeles Marín, M. Rodríguez, Mª Paz Sandín y Marta Sabariego
Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales 471
Teresa Aguado Odina (Directora), Juan Antonio Gil Pascual, Rosario A. Jiménez-Frías, Ana Sacristán Lucas, Belén Ballesteros Velázquez, Beatriz Malik Liévano y Mª Fe Sánchez García
Educación multicultural en tierra de migraciones: El caso de Almería 477
Encarnación Soriano Ayala (Coord.) Yolanda Moreno Martínez, Beatriz Collado Fernández y Enriqueta Martín Granados

Internet e Investigación Educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente 485
Coordinación: *Francisco M. Aliaga Abad*
Revistas Electrónicas: Cybernautas y/o papirófilos. Cambios en la comunidad científica 491
Gregorio Rodríguez
Internet: Nuevas Herramientas para la Investigación Educativa 495
F. Javier Murillo Torrecilla
Las listas de distribución 501
Javier Vidal
AIDIPE en Internet: Balance de su implantación y utilidad para los investigadores educativos 507
Francisco M. Aliaga Abad, José González Such y Rosa Bo

Cognición, emoción y conducta: Modelo humanista-estratégico. Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica 515
Coordinación: *Carmen Timoneda Gallart*
Un modelo de fundamentación neurológica 521
Federico Pérez Álvarez
Una nueva manera de entender la comunicación 529
Ramón Casadevall Busquets
Un modelo multidisciplinar 533
Martí Fàbregas Alcaire
Diagnóstico e intervención en un niño con problemas de aprendizaje y comportamiento 535
J. Alabau Bofill, X. Font Amores, S. Mayoral Rodríguez, J. Baus Rosset, M. A. García-Consuegra González, J. Hernández Figuerola, J. Torroella Cuenca, A. Falgueras Vilà, C. Timoneda Gallart

El trabajo alternativo en el aula y en la comunidad escolar. ¿Por qué? 543
Coordinación: *Patricio Fuentes Pérez*
Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del área MIDE de la Univ. de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje 547
Mª Ángeles Arias Rodríguez y Jesús Miguel Muñoz Cantero
La entrevista en la función tutorial y orientadora 555
Eloísa López Franco
Trabajo en Grupo: trabajo agrupado: realidades en el aula 559
José Ignacio Galán Cascales y Patricio Fuentes Pérez
El trabajo en grupo en educación secundaria desde una perspectiva orientadora y tutorial 571
Pilar Martínez Clares

MESAS REDONDAS

Evaluación y calidad en educación 577
Moderador: *Arturo de la Orden Hoz*

Orientación y sociedad 581
Moderadora: *Elvira Repetto Talavera*

E D I T O R I A L

Cuando este escrito aparezca, ya habrán pasado algunos meses desde la finalización del Noveno Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa y aunque la distancia resta frescor al recuerdo, como contrapartida, aporta una importante dosis de objetividad en las valoraciones que se puedan efectuar sobre un hecho determinado.

Es desde esa perspectiva más sosegada, desde la que queremos invitaros a reflexionar sobre el mismo. El Congreso pretendía despertar nuestra conciencia colectiva ante aspectos que como área no podemos ignorar, bástenos citar como más emblemáticos entre los que aparecieron en las presentaciones y en los debates: la complejidad creciente de los escenarios educativos y de los contextos de investigación, la aparición de nuevos valores surgidos de los enfoques postmodernos, la presencia cada vez más activa de colectivos históricamente desmovilizados en su participación en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades investigadoras y la creciente importancia como objeto y sujeto de estudio de lo diverso y de lo marginal.

Todo ello está comportando la urgencia de generar nuevas actitudes y respuestas no siempre fáciles de vertebrar, que nos conduce ineludiblemente como área de conocimiento, a la necesidad de incorporar nuevos enfoques sociológicos, a la ampliación y profundización de nuestro repertorio metodológico, a la incorporación decidida de las nuevas tecnologías y a la obligatoriedad moral de asociar nuestra investigación a la realidad y a las necesidades sociales.

Complejidad, diversidad, culturalización, creatividad, actualización y compromiso son sin duda los parámetros básicos que en el futuro deberían establecer las reglas del juego de nuestra actuación. Eludirlas comportaría, sin duda, una importante dosis de desprofesionalización.

La Universidad, en su autosuficiencia, es un caldo de cultivo único de actitudes de desvinculación del conocimiento frente a la realidad y donde la impunidad facilita el enquistamiento del pensamiento y el uso repetido de modelos y formas de proceder periclitados. La alienación es, posiblemente, uno de nuestros grandes peligros.

Al tiempo, su libertad e independencia de actuación (consustanciales a la propia Institución), la formación y capacitación de sus componentes, los medios y recursos de que dispone y la tradición, prestigio y compromiso histórico acumulados, constituyen un activo tan importante que hacen del sistema universitario el más capacitado para actuar de punta de lanza en lo científico y de revulsivo y de instrumento de cambio en

lo social. No aprovecharlo, dejándonos arrastrar por ciertas actitudes, constituiría una de las mayores irresponsabilidades en las que podríamos incurrir y a las que ciertamente algún día deberíamos dar cuentas.

El papel de nuestra asociación en este dibujo que la nueva realidad está trazando, es la de facilitar los procesos profesionalizadores, bien sea debatiendo de forma continua las metas y los objetivos a atender, o bien propiciando la creación de grupos de pensamiento y de investigación potentes y rompedores que abran el camino a los demás y que sirvan de catalizadores del colectivo y por supuesto también forma parte de nuestra responsabilidad como asociación, ejercer la crítica frente a las actitudes y situaciones que hemos catalogado de alienantes.

Sin embargo posibilitar lo anterior exige de una nueva arquitectura organizativa mucho más ágil y dinámica de la que hasta ahora hemos tenido. A este objetivo le dedicamos (tímidamente) parte de nuestras reflexiones en el Congreso, donde aceptamos la idea de descentralización y fortalecimiento efectivo de las diferentes demarcaciones territoriales dotándolas para ello de presupuesto propio y también la afirmación de la importancia del Congreso y de las Revistas como elementos fundamentales en la creación de pensamiento compartido.

A esta labor deberemos dedicarnos en los próximos años y esta debería ser, a nuestro juicio, una de las principales tareas de la Junta entrante. Para ellos solicitamos la comprensión y colaboración de todos los socios, en el bien entendido que no son sino la punta del iceberg y que sus éxitos y fracasos y por tanto la responsabilidad en la gestión es atribuible a todos.

CONFERENCIA INAUGURAL Y PONENCIAS

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 247-275

CHANGES IN EUROPEAN EDUCATION FROM A SCANDINAVIAN PERSPECTIVE

Sverker Lindblad
Uppsala University

1. INTRODUCTION

Thank you very much for inviting me to speak at your conference. I will talk to you from a researchers point of view where I focus on relations between education and society. I will not try to sell any ideas but one: there is a need for engaged and critical empirical research more than ever, having as a target the citizens rather than the ministries or the school leaders or teacher education departments. Thus, there is a need for research informing the public discourse about changes in education —for good or bad— depending on what criteria you use.

As a Scandinavian educational researcher you are expected to perform two quite different tasks: You are assumed to produce scientific knowledge about education *and* to be part of a new and better education system. I guess that the tasks are similar in Spain. However, there are problems to carry out these tasks. First, for the very simple reason that it is a problematic thing to produce knowledge about education with its complex organisation and processes in combination with the rhetoric on education that often is very one-sided. And second, to guide the construction of teaching and educational systems by means of scientific findings and conclusions *only* is an impossible thing to do, since basic in education are ideological stances and political interests. Of course, we can choose «the right side», but than we are doing an other thing that in the long run can be very problematic. Actually, I think that we can be most useful as educational researchers when we do not try to serve somebody — when we instead try to take an autonomous position relative to different political forces and current ideologies. That is *not* to avoid controversies about education and teaching. On the contrary — and I hope that this speech will underline this.

I will use a Scandinavian point of departure — to some extent informed by ongoing international studies. What I will try to do is to tell you about the trajectories of education in the Swedish welfare state on one side and on educational research on the other side. As far as I know you are under your way to construct a welfare state education system — correct me if I am wrong. If my point of departure is misleading is up to you to decide! In more specific terms I will put forwards a few studies where I am trying to capture recent changes in the conditions for education and teaching. Here, I will focus on recent empirical studies[1].

2. ON THE CHANGING SCANDINAVIAN WELFARE STATE

Sweden can be regarded as a prototype of a welfare state with a combination of two ideas: to be inclusive and to be centralised. This combination is clearly spelled out in the symbol «folkhemmet» — «the home for all people» coined by the former prime minister Per-Albin Hansson. It was a home for all citizens helping each other.

The idea of «folkhemmet» was founded by a social pact in the 1930s between the employers' organisation and the trade unions. There was an agreement of peace between these organisations, where the employers should continue to have the power over the private sector while the workers organisations got control over the public sector. The employers could continue to control the economy and the enterprises while the workers got control over the political decision-making bodies. This social pact dominated the Swedish political life after the second world war.

The welfare state was built on political decisions made in consensus and with standardised solutions to social problems. There was high confidence in science as a tool for modernising society and in large reforms to make progress. This type of welfare state reached its peak in the middle of the seventies. At this point in time, there were increasing demands on decentralisation of decisions and for more direct influence of the users of the welfare state services, however. The criticism increased and a state commission initiated by a socialist government «On power and democracy» presented results that criticised the centralised welfare state for being too insensitive for the citizens wishes and priorities (SOU 1990:42). Such conclusions had a large impact on the public discourse and a few years later marketization in the public sector and privatisation of public services became important tools in the modernisation of the welfare state. We are now living in a late modern welfare state stressing efficiency rather than democracy. However, this is no a monolithic tendency, since the political polarisation has increased.

1 Studies presented here were carried out with the support of the Swedish Council for Research in the Humanities and the Social Sciences, the Swedish National Agency for Education, and the EU/TSER 4th framework. I would like to thank my friends and colleagues for their help and support in these studies, especially Ingrid Carlgren, Lisbeth Lundahl, Miguel Pereyra, Tom Popkewitz, Héctor Pérez Prieto, Fritjof Sahlström and Peter Sohlberg.

2.1. Changes in education

In the people's home old inequities should be abandoned and a new and more fair society should be created. Education got an important task here — as a spearhead towards the future — as our former education minister and late prime minister Olof Palme expressed it. The former school was divided in two organisationally different school form that were integrated in the new comprehensive school based on progressivistic ideas (with John Dewey as a portal figure) aiming to foster democratic citizens that could resist and fight totalitarian ideologies (with the second world war fresh in memory). What happened then to the educational system?

The comprehensive school — which was implemented in 1962 — lasted from the age of seven to sixteen and was characterised by little or no formal tracking and streaming. It replaced the earlier two schools. A basic idea was social integration. Children from different social classes should meet and work together and create a community for the future. Almost all children in a cohort are students in the compulsory comprehensive school — from the age of six or seven to the age of sixteen.

Next was the reformation of the upper secondary school . the former vocational schools for e g tailors, metal workers or engineers should be integrated with the university preparing schools. This was implemented in 1971. Later on, the university preparing programmes in the integrated upper secondary school and the vocational programmes lasted for the same time and they should all open up for higher education. Now around 96 percent of a cohort are students in this *gymnasium*. Adult education was reformed as well. The former worker's organisation for education expanded with study courses and municipal adult education was constructed in order to get a learning society with no dead end street[2].

To this picture must be added that the universities expanded as well, by incorporating vocational study programmes for e g teachers and nurses and by accepting more students.

In sum we can talk about an increasing expansion of schooling during the last five decades. This expansion was combined with an increasing integration where different kinds of schools were put together in the comprehensive school and the integrated upper secondary school.

Perhaps we almost did it in Sweden, perhaps we came close to a school for all people. But to some extent it was only a matter of superficial changes. There are at least three arguments for such a statement. First, little was done with the content in the comprehensive school. Instead the programmes of the former elite school preparing for further education was implemented in the comprehensive school. We so to say reproduced education for the few to education for all. Second, the idea to deal with intentions to created individualised instruction as well as community shaping work in the integrated school class. These ideas just disappeared and potential innovations

2 When I write about the construction and expansion of the welfare education system I realise that my language contains a lot of the rhetoric of the welfare state. Perhaps it is a memory of the past, perhaps is it a tool for the future.

were implemented to a very little extent. In sum the reformed school did not become a reality — it remained a dream! Thus, it was not surprising — and this is my third argument — that working class children often got problems in a school that was not for them and that it mostly was middle class children that used the possibilities that the expanded school gave for making an academic career.

Actually, in the public discourse in Sweden the education sector was regarded as a prototype for reform failure — political decision did not turn into an educational reality. A comprehensive school organisation was created, but not comprehensive teaching and learning.

From the late seventies and onwards the criticism of the reformed education increased. We got four clusters of critique:

The first cluster of critique was radical, stating that the reforms were not thorough enough. The lack of progress was put forwards and demands of more radical reforms were stated — for instance concerning content and teaching. Or perhaps that lack of progress was a result of an unequal social context which resisted progress.

The second cluster dealt with financial aspects. It was argued that we did get too little outcomes of our investments. Compared to other countries we got too little for the resources put in.

A third cluster dealt with differences among students, stating that we could not have an integrated system where «rapid and slow learners» were mixed or where ambitious students had to interact with students with low interest in education.

And the fourth cluster dealt with deficiencies of a centralised school system, where local opportunities were not used in an efficient way or simply wasted and where initiatives from teachers and schools were disregarded.

Given the fact that the Swedish economy deteriorated and the political colour became bluer during the 1980s the radical voices lost in strength and the voices dealing with financial issues and governance grew stronger. Changes in governance was put on the agenda as well as financial cuts. Looking in the rear mirror I would like to stress the following changes:

- The meaning of education changed from being regarded as a public good to a private good. The idea that education could be a means to make a more fair society with educated and critical citizens more or less disappeared. Instead, education became regarded as a tool for the individuals to make a career and earn money.
- Education turned — at least on the surface — from a political project to a professional project. Given the national goals it was the task of the school professionals, the teachers and especially the school leaders to develop the more autonomous schools in a deregulated education system.
- The relations between the citizens and education changed. Instead of governing education by means of public discourses and elections of politicians, the citizens became consumers of education and their consumption preferences were assumed to govern education in a more efficient way compared to the obsolete democratic institutions.

- The financial situation was changed in two ways. Decisions of resources were deregulated and decentralised and a voucher system was introduced. And tough financial cuts were introduced, especially on special or inclusive education. Thus, in a world of decreasing resources responsibilities are relocated.

Actually, to me it looks like a systematic change in the meaning of education in the welfare state.

2.2. Educational research in retrospect from a personal point of view

In Sweden as well as in a few other countries (such as Switzerland, Finland and Norway) «pedagogy» is a discipline in its own right, which is located in the university. Pedagogy (as in the German term «Pädagogik» emanated from philosophy at the beginning of this centenary. Psychology developed as a discipline inside pedagogy and became an independent discipline in 1948. Pedagogy is a monolithic discipline — there are specialities but no subdivisions. Perhaps we will create a clinical division focussing on «hands on» knowledge which we might call «pedagogical work» where the knowledge interest among teachers is in focus.

When I almost 30 years ago started as a PhD D student in education (or pedagogy) two tasks were recognised in education research — to describe and analyse educational phenomena and to create and/or evaluate measures or programmes that could improve education and schooling[3]. What was considered as valuable knowledge was based on the working of educational systems and reforms and what was considered as improvements were related to such ideas as equity and efficiency. At that time educational research was related to the making of a fair and efficient welfare state. The hope was that education as a science could be an outsider — an external force or power — in the making of a welfare education system. Looking in the rear view mirror it is easy to state that the perspectives on educational research and education reform in a way was blurred. Educational research was in a way instrumental to make reforms work. A common inspiration was educational psychology in terms of learning and development (from B. F. Skinner to Jean Piaget) as well as intellectual and personality development (remember E. H. Erikson). Education and teaching was about the application of psychological theories in educational settings. Given this one might summarise educational research from this perspective as a *technological* one. It was about constructing and running an educational and instructional system with higher but unproblematic qualities. However, repeated measurements, e g in terms of students origin and destiny showed these efforts to be constrained and even hindered by traditional education and that innovations were hard to implement.

Later, in the early seventies the ambitions became less melioristic and more critical. We developed a critique of underlying assumptions of educational reform in capitalist societies. Different educational research traditions developed based on works in so called classical social theories such as those of Durkheim, Marx and Weber. A basic

3 This presentation is inspired by the work of Ernest House (1972) concerning perspectives on innovation in education.

idea was that education as well as educational reforms were informed by social structures and power relations in conflict with each other. That this *political* perspective in a way dominated was not a surprise, given the fact that we lived in a highly politicised époque. Actually, the idea of education became a problematic one, since it was assumed to reproduce or reiterate a society that was based on unfair relations in terms of social class, gender or culture. Here we find theories of reproduction as pointed out by Pierre Bourdieu (1977), as well as resistance as dealt with by Paul Willis (1977), where the latter was linked (e g By Henry Giroux, 1983) to «the pedagogy of the oppressed» by Pablo Freire.

However, the reproduction theories were criticised for their inability to deal with notions of agency — giving no directions on how to deal with the Monday morning we had to live with — and with little understanding of the local contexts and the cultures of teaching. I worked myself a lot with these issues in relation to capture teachers' work as intentional and organised activities. At the end of the 1970s and the beginning of the 1980s we worked with interviews with teachers in order to clarify their different codes to deal with their work in different local contexts. Around the same time the International Study Association of Teachers' Thinking was founded. An other way to underline the cultural aspects in education is to consider implications of specific contexts in pedagogical action. For instance Ulf Lundgren and Bo Lindensjö (1987) rejected the idea of a linear relation between political decision making and the implications of these decisions in teaching. They stated that the context where political decisions are made is quite different from the contexts of their formulation.

The tradition I started to work within can be regarded as an approach towards a cultural understanding of teaching and education. In Sweden many researchers turned towards phenomenographic and ethnografic studies of teaching and education in order to capture teachers' and students' perspectives, strategies and interactions — often from a symbolic interactionist point of view (inspired by GH Mead and others) looking at the works by e g Peter Woods (1983). The importance of language and other cultural tools for the understanding of teaching and learning was recognised (turning to the linguistic turn and the later Wittgenstein) as well as practical reason and tacit knowledge (M. Polanyi). This can be regarded as an understanding of education and teaching from a *cultural* perspective where many of us stand today — often in combination with a political one, in the sense that contradictions between cultures are in focus.

These changes in perspectives from a technological to a political and cultural one was in different ways informed by different discourses in society. However, what has happened since the late 1980s and the 1990s is the return of a dominating technological perspective on education within the political and administrative realm. There is a lack of public memory concerning the problems with educational technology and goal steering. There is less talk about education and more about reproduction of knowledge measured by tests. Today, there is actually little of a discourse on education and a social project and more of a discourse viewing education as instrumental to the interests of the large enterprises and the need to compete with Asian economies.

2.3. A last word on trajectories

I have presented some outlines in the trajectories of education in Sweden as well as about educational research. For the first trajectory one might conclude that *economy won and education lost,* so far. In an increased economism and market oriented society education is loosing terrain to training for the markets. About the letter trajectory a temporary conclusion might be that educational research lost terrain in the shifts in societal and political hegemony. But on the other hand the services of educational researchers are much wanted today, as evaluators, as consultants and so on. We grow — but mostly those sides which are consistent with a technological perspective.

Given these trajectories, it seem to be a necessary task for educational research to know more about recent changes in education as well as the preconditions of these changes. In order to get this picture — or an understanding of «new rules for education» there is a need for in depth studies of education as well as international cooperation. In this talk I would like to share with you part of the picture we have got so far.

3. RESTRUCTURING EDUCATION AND SOCIAL AND CULTURAL CHANGE

A broad concept to capture recent changes in education is the concept «restructuring». Here, I will use that concept in order to focus on notions of changes in governance, in teachers' work and in classroom interaction. But first a few words about the term:

«Educationrestructuring... A recurrent theme in discourses on education change is «restructuring of education. Over the years we have debated different notions of restructuring and its implications in different contexts, see for instance Andy Hargreaves' work on teachers in changing times (1994). Education restructuring has many meanings, see e.g. Headley Beare & William Lowe Boyd (1993). Linda Darling-Hammond and Marcella Bullmaster (1997, p. 1073) summarise the restructuring movement in the following way:

> Like current restructuring initiatives in business, efforts to restructure schools are seeking to reduce long hierarchies, push decision making closer to the school and classroom, and reshape roles for teachers so that they can be more fully accountable for students.

They present different approaches to restructuring initiatives assumed to «opening up schools to greater client input and participation in decision making» as a result of public frustration with the regulation of public schools.

3.1. Restructuring as a societal phenomenon

Restructuring is not only occurring in schools and in state apparatuses. There are general tendencies of restructuring in the public as well as in the private sector over the world. According to Papagiannis et al (1992) restructuring emerged as a means for

large private enterprises to deal with increasing international competition. In order to become more competitive a number of enterprises have flattened hierarchies and changed patterns of power and control (Hill, 1998). How does this look like in different positions in society?

Education restructuring can be considered as part and parcel of transitions to late modernity — depending on social changes and producing practices and values that in turn reinforce changes in society. By this we do not mean that education is floating in the spirit of time, at least not if we are aware of changing forces and tendencies in our societies[4]. This piece of work is assuming the contrary — if we are aware of boundaries and potentials in our time we (and now we do not only mean the authors of this text) might act upon or counteract current tendencies.

The Swedish model of a welfare state was based on centralised decisions and standardised solutions to social problems, as previously mentioned. Educational reforms and education governance were constructed on the basis of such a welfare state model. This model reached its peak in the 1970s and was — at least to some extent — deconstructed in the early 1990s by means of decentralisation, deregulation, privatisation and by attempts to create education markets. This was a result of ideological changes as well as a changing economic situation and increased internationalisation. Stated shortly; education restructuring in the Scandinavian welfare states is closely related to transitions in the welfare states themselves[5]. By means of restructuring we are expected to obtain schools that are more sensitive to the mandator's goals and demands of results as well as an increased empowerment of parents and students, e g by opportunities to choose between schools or study programmes or as actors in school boards or school class boards.

3.2. Text analysis on education restructuring in different national contexts

In order to understand and capture different aspects of education restructuring a group of scholars in education (including myself) started to investigate changes in governance of education and implications of that for social integration and exclusion in nine countries: Australia, Finland, Germany, Greece, Iceland, Portugal, Spain, Sweden, and the UK.

This work is in progress and so far we have presented a study on national cases (Lindblad & Popkewitz, 1999), a conceptual review of research (Popkewitz, Lindblad, and Strandberg, 1999). Right now we are dealing with text analyses of policy documents in different national contexts. I think a few words on this could be of interest here, since it in a way deals with different discourses on educational change in Europe.

The purpose of our study is to capture discourses on educational restructuring in terms of theoretical questions on:

---

4 Educational research is part of transitions to late modernity, if it contributes to an increased reflexivity in society (cf. Giddens, 1991 on reflexivity) It is our hope that our work is part of such a reflexity.

5 For a comparative study where the Scandinavian type of welfare state is contrasted to other categories, see Esping-Andersen (1997).

- the narratives that legitimate recent changes in stories about progress and denials as well as arguments for educational change
- how the texts construct the subjects, such as students and teachers, and their characteristics, and
- how relations between education governance and social integration and exclusion are related to each other and dealt with.

A careful selection of policy documents was carried out. These documents were analysed in order to get answers on theoretical questions on current discourses presented above.

Preliminary findings

The results of these texts are presented in Lindblad and Popkewitz (1999, manus). Here I will outline some main conclusions:

- National discourses on education governance are part of an international movement on education governance in the way that similar narratives and constructions of subjects are presented in different national and regional contexts.

However, there are differences in discourses as well. First, it can be mentioned that in some cases such as Spain and Germany there were problems to find texts that can be assumed to cover these cases, due to their federal construction. In Spain we used texts of law and in Germany we used texts from political parties. Second, there were differences in the timing of discourses. The Nordic cases had a more or less post welfare discourse, while in Greece and Portugal we find a strong contradiction between economic modernisation and democratic legitimisation of educational change.

The different discourses can be presented as follows:

There is a need to increase the efficiency of education in order to modernise the society and in order to increase the capacity of the economy to participate in the international competition and concurrence in order to survive as an trustworthy economy or as a welfare state.

Transitions from a rule-governed to a goal- and result-governed education system is a necessary measure in order to achieve this.

- There is a transition in dealing with students — from the making of citizens in a democracy to consumers on markets. Students are conceived of as active participants creating their own success by means of rational choices and social competencies. Teachers are regarded as professionals in autonomous or self-managing schools.
- There are lots of silences in the texts. Nothing is said about how to change teachers or those who resist changes. An nothing is said about students who for different reasons do not fit into the activist and rationalist pattern produced in the texts.

3.3. International comparisons

John Meyer (1997) and others have learnt us to consider schooling as an international phenomenon that shows similar patterns of development in different national contexts. However, during later years we have noted that international organisations have become a new kind of education actors. Thus, often in an implicit way we learn from these organisations what is good and not so good in our educational systems. I will here deal with resources and the way education is organised.

Resources for education

Important to understand education systems is to be informed about financial aspects. The OECD presents in 'Education at a Glance' a variety of indicators on education where different countries are compared. Here we use the 1998 edition. The ambition of Education at a Glance is:

> To inform the process of policy formation and to reinforce the public accountability of education systems, the OECD continuously seeks to develop indicators that can provide insight into the comparative functioning of education systems — focusing on the humans and financial resources invested in education and on returns to these investments. (p. 5)

Here I will use this as a source to compare different national cases such as Spain and Sweden. In table 1 we find that we in Sweden put relatively much financial emphasis on education compared to many other national cases — 6,6 percent of GDP compared to e g 4,8 percent in Spain. We find as well that we have a low share of private sources for education compared to Spain and Germany, and I would guess the UK as well. In Sweden we spend the double amount of dollars per student at the primary level and almost three times as much on the tertiary level.

TABLE 1
FINANCIAL AND HUMAN RESOURCES INVESTED IN EDUCATION

National cases	Public expenditure for educational institutions as a percentage of GDP	Percentage of expenditure on educational institutions from private sources	Annual expenditure per student in equivalent US dollars		
			Primary level	Secondary level	Tertiary level
Australia	4.5	18	3.121	4.899	10.590
Germany	4.5	22	3.361	6.254	8.897
Spain	4.8	16	2.628	3.455	4.944
Sweden	6.6	2	5.189	5.643	13.168
United Kingdom	4.6	M	3.328	4.246	7.725

Source: OECD, *Education at a Glance. OECD Indicators 1998*, Table B1.1, B3.1, B4.1. M = missing data.

Let me ask a very simple question in relation to this issue: is it a good or a bad thing that we in Sweden spend a lot of money on education? I will answer it equally simple: before the idea of education restructuring it was mainly considered as a good thing. From a restructuring point of view it is argued that it depends on the outcomes. If the outcomes are similar, the less education costs the better it is! From this point of view the international test results such as the TIMSS are vital. In order to be considered as legitimate an education system has to produce good test scores. We have got notions of performativity to a high extent in a restructured system.

Decision-making in educational systems

In the OECD — Education at a Glance — there are ambitions to describe the ways different decisions are made. It is stated:

> Placing more decision-making authority at lower levels of the educational system has been the key aim in the restructuring and systemic reform in many countries since the early 1980s... The motives for changes in patterns of centralisation are manifold and they vary from country to country. The most common ones are increased efficiency and improved financial control, a reduction of bureaucracy, increased responsiveness to local communities, creative management of human resources, improving the potential for innovation and create conditions that provide more incentives for improving the quality of schooling. p. 292.

In table 2 I present an overview of decision-making levels in relation to percentages of decisions taken in 1998. We find here a distinct pattern where Sweden and the UK are the most decentralised cases giving schools more autonomy compared to the other national cases. Germany and Spain have a federal structure with a lot of decisions taken at a «federal state level» with some autonomy for the schools. And Greece and Portugal are highly centralised with a large amount of the decisions taken at the central level.

TABLE 2
PERCENTAGE OF DECISIONS TAKEN AT EACH LEVEL OF GOVERNMENT IN PUBLIC LOWER SECONDARY EDUCATION. 1998

	Central	State	Regional	Local	School
Germany	4	28	15	16	37
Greece	56		22		23
Portugal	69		7		24
Spain	3	46	10		41
Sweden	13			22	66
UK-England	20			18	62

Source: E a G Table E5.1, p. 299.

However, these findings are based on highly abstract facts combining different aspects and percentages of decisions making at each level. Thus, these facts says nothing about the importance of decisions taken, not do they grasp the very complex processes of decision-making as presented within later organisation theory work. But, on the other hand, considering the importance of texts such as Education at a Glance they construct the national governance systems in specific and precise ways related to discourses on education restructuring.

To end: If restructuring is considered as an ideal, as pronounced by the OECD, then Sweden and the UK are more well-adjusted. And I would guess that Spain will be focus for measures dealing with further decentralisation and an increased school autonomy. Let us see what the future will bring to you in this respect.

3.4. Social changes, education restructuring and teachers' work

What are the implications of education restructuring for teachers= work? In Sweden, at least, teachers are assumed to grow into a more professionalised and professional corps according to central authorities in a decentralised education system, in a way that is rather close to Darling-Hammond=s and Bullmaster=s point made above. Schools and teachers are assumed to be more sensitive to needs and demands among parents and students, as consumers or users (depending on political position), and the quality of schooling and teachers= work will improve. But how does this look like in practice? In order to answer such a question we need empirical studies that go beyond the theories and rhetoric of educational reforms.

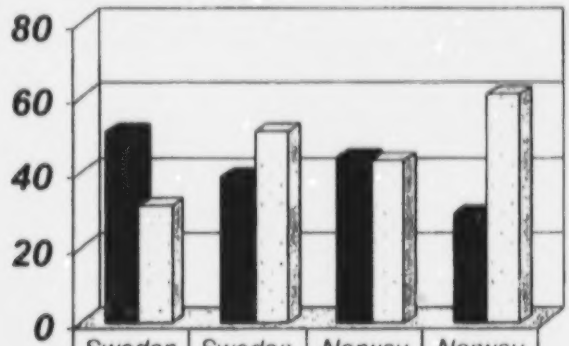
The story of education restructuring is complex and filled with contradictions, at least in Sweden. From empirical studies more critical patterns emerge. In a study on lower and upper secondary school teachers Lindblad (1997) found a Afalling down@ syndrome among many teachers — mostly among teachers in the *gymnasium*. Large groups perceived that their work had got lower social status and their expertise was devaluated. This was often combined with a conceived combination of larger accountability and higher autonomy. Kajsa Falkner (1997) stated that education restructuring in its rhetoric in Sweden stressed responsibility, participation in decision making and increased influence for teachers. Based on interviews with school teachers she found that such changes were related to patterns of distrust and proletarisation rather than professionalisation. This she linked to changing hierarchical relations in schools as work places, where teachers' positions to some extent became more subordinate to school leaders. These and other studies show dark sides of education restructuring in teachers' work.

Education restructuring is often linked to ambitions to turn teachers into professionals, like e g lawyers or physicians. If we consider ambitions to establish a professionalisation project trying to achieve control over knowledge base, ethics etc., as well as over work conditions (Sarfatti Larsen, 1977; Carlgren & Lindblad, 1992; Englund, 1997), we ask ourselves how this looks like in reality, in societies with restructuring educational systems. Do we witness an increased professionalisation among teachers? This would manifest itself in different ways; in terms of autonomy

and authority of work, as well as in incomes and prestige. Or are there changes in the opposite direction, leading to a proletarisation of teachers in terms of lowered incomes, intensified work and a less distinguished position?

In order to answer such questions there is a need for empirical research of qualitative as well as quantitative character. I want to present some preliminary findings.

Peter Sohlberg and I did an analysis on teachers' positions and orientations (Lindblad & Sohlberg, 1999). We compared surveys carried out in 1980 and 1995 in Sweden and Norway with in sum 5 526 individuals in the labour market. In figure 1 I have presented changes in the percentage of individuals in working class and middle class positions.



	Sweden 1980	Sweden 1995	Norway 1982	Norway 1995
■ Working class	51	39	44	29
□ Middle class	31	51	43	61

Figure 1

Relative frequencies of working and middle classes in the labour force 1980 and 1995 in Norway and Sweden. Percent.

Here, I would like to outline three main findings:

- First, the position of teachers has changed as a result of societal changes. The working class has become a minority and the middle classes a majority. There are increased demands on higher education as well as autonomous work.
- Second, teachers' have become more autonomous as well as accountable for the outcomes of their work, while their specific competencies have been devaluated. Thus, it is no surprise that their workload has increased and that burn-out is increasing in this profession.
- Third, relative to individuals in other occupations teachers have become a politically more radical group that are trying to resist privatisation of education and the deconstruction of the public sector.

These findings are understood as a consequence of changes in the context of education in Scandinavian welfare states. From a research point of view they underline the need to analyse education from a historical and societal point of view and to do

cross-professional studies, where teachers' perspectives and strategies are compared with other groups in society.

I do not have enough of an understanding of structural changes in Spain, but if we have captured international tendencies in the Scandinavian cases it seems to be a reasonable issue to expect similar tendencies in Spain as well: a life more common among teachers. What are your thoughts here?

3.5. Classroom interaction in change

Teaching has been in the focus of numerous studies. One predominant way has been to study relations between input and output, where input has been resources or teacher characteristics or variations in regulations of teaching and output results in terms of test scores. An other predominant way has been to understand the teaching process — the actors and their perspectives and strategies. A third way — where I place myself in this study — has been to observe teaching by means of different devices such as video- and audio-recording in order to capture patterns of interaction.

Such interaction studies look for patterns of communication from different points of view. We have here socio-linguistic as well as (micro)ethnographic studies. Findings from these studies have shown that teaching is based on specific sequences, mostly based on teachers' questions, students' responses to these questions, and teachers' evaluations of these responses (so called IRE-sequences, see Mehan, 1975). Other studies have noted teachers' predominant talk (Hoetker & Ahlbrand, 1967) in relation to gender, ethnicity and social origin (Cazden, 1988). Of considerable interest are findings concerning cultural tools necessary for communication (Heath, 1983).

The teaching process has been studied in order analyse prerequisites and implications of educational reform. From this top-down view common questions has been if this process has the intended conditions and characteristics and if the intended outcomes are achieved. In one sense the questions of interest here are determined by the rhetoric of reform. Findings has often been that the process did not have the intended characteristics and the outcomes were not the one intended. A general conclusion is that the teaching process is almost unchangeable and educational reforms are hard to implement. In other words the results are consequences of the questions asked and the categories used in order to construct these questions.

Questions focussing on the interaction as such produce similar findings. We have learned that teacher talk two thirds of the time and students one third - irrespective of historical circumstances. We have found that male students talk two thirds of students' time and female students one third. Turn taking is related to socio-linguistic competence, which in turn is related to social origin and gender. Again we find patterns of stability rather than change.

Here we find a comparative problem. Often we find little sense for changes over time. There are at least two reasons for this: First, interaction is in theory often regarded as an autonomous phenomenon independent of social and historical context. Second, in research practice it is often highly problematic to study changes of complex interaction patterns over time.

One exception is the work of Basil Bernstein (e g 1975, 1996). Bernstein deals with issues of power and knowledge in a way that strives to integrate different layers in a 'micro-macro dimension'. His theory on framing and classification and curriculum codes is a well known example of a way to conceptualise changes and alternatives in pedagogical discourses. Just a few words about the concepts here.

Classification refers to relations between categories. The concept attempts to measure the degree of insulation between different discourses, specialisation, academic disciplines etc. Framing refers to control of communication in pedagogical discourses, that is selection of what to, in what pace and sequence as well as criteria for performances. In Sweden, as in the UK, there has been strong education policy ambitions to change the curriculum code, to weaken classification as well as framing — to go from a collection code to an integrated code.

In order to capture classroom interaction and students' micro-political strategies Anders Garpelin, Fritjof Sahlström and I followed two school-classes during their three years in the lower secondary school (the last years in the comprehensive school. We did fieldwork by means of interviews, observations and video- and audio-recordings which we used for different purposes (Garpelin, Lindblad & Sahlström, 1995; Lindblad & Sahlström, 1998, 1999; Sahlström, 1998, 1999). We compared our data with material from a similar research project carried out in 1973 — more than thirty years earlier in order to capture changes in classroom interaction as well as framing and classification[6].

Findings:

Considering classification in terms of subject isolation or integration it can be stated that in 1973 as well as 1995 the classification is similarly strong. Teaching is based on specific subjects isolated to each other by means of pauses and shifts of teachers. The time schedules look about the same and the students make distinctions of teaching in terms of subjects.

Comparisons of framing are based on observations of classroom interaction. In short, preliminary analyses showed the following pattern: Lessons recorded in 1973 are based on teachers teaching the whole class as a contrast to lessons recorded in 1993-95 that to a large extent is based on students working together in small groups or as individuals. The teacher directed parts of lessons are to a large extent based on IRE-sequences, but in the recordings from the nineties such sequences are mixed with other sequences not possible to analyse in such a way.

To be more specific: An example of differences between classroom interaction in the two studies concerns lessons about blood circulation. The two lessons from 1973 are totally based on whole class instruction. The first lesson begins with an interrogation, followed by a repetition about the heart, based on the teacher writing on the blackboard. The rest of the lesson is carried out by whole class teaching containing different aspects of blood circulation. The second lesson from 1973 starts with the teacher delivering results form a test, After that the teacher ask questions about blood

6 See appendix 2 for a discription of materials etc.

circulation. The students contribute by a collective placing of things on a phlanellograph. The lesson is ended by the teacher talking about hormone-producing glands. ... The lesson from 1995 start with the teacher giving notebooks to students who lack such issues. After that, the teacher introduce the subject of today — the blood circulation — and goes through that subject and the experiment that the students will perform. After less than half an hour, the students start working and make blood tests on each other. Half an hour later the students work with the experiment is finished, and the lesson ends with a teacher-directed compilation of results. (a a, p. 12f)

Interaction pattern

The 1973 observations show a pattern of classroom interaction that is traditional, and fit well with the «persistence of recitation» presented in a number of studies. The 1995 pattern is different in many ways — in organisation of school work, in interaction and in content. It is summarised in table 3.

TABLE 3
COMPARISONS OF TEACHING IN GRADE 8 IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL 1973 AND 1995

Aspects	1973	1995
Organisation	Lesson organised around teacher in front of whole class	Short introduction by teacher then Students work individually or in groups
Interaction	Teacher tells or Teacher ask — Student respond - Teacher evaluate	Short teacher instruction in combination with walking around and helping. Considerable student-student interaction

In relation to Bernstein's concept of framing it can be argued that framing is weaker in 1995 compared to 1973, since classroom interaction is not that dominated by the teachers. The students work to a much larger extent individually or in groups. The 1995 students control to a higher degree the pacing and sequencing of their work compared to lessons in 1973. But they do not control the selection of communication and the criteria for evaluation. Thus, framing is only weakened in some aspects.

Considering the fact that students in this new mode of framing do neither control what should be done, nor the criteria for evaluation we would like to regard the weakened framing in 1995 as weakening of *procedural frames*. The students control sequence and pace but not selection of communication and criteria of evaluation. In the recordings from 1995 we for instance find that the textbook — or rather the teaching-learning material — to a very high extent determine not only what to do but also how to do it, the exact words for a formulation of a response to issues raised in the

textbook. What students are expected to do — in their own pace and in the sequence they prefer — are to reproduce the words in the textbook, or fill in the proper words in their work books.

That is, if they have understood what is to be done in the same way as the teacher and the instructions have. In this respect, there is a large potential for different understandings, and, from the teacher's point of view, misunderstandings of the instructions.

Here I will more in detail relate to a study that Fritjof Sahlström and I have presented:

We elaborated analyses of classroom interaction more in detail using one illustrative example of the way the students rely on written instructions is a sequence from a science lesson where the students are to study magnetic fields using iron filings. Inthis lesson, we (Sahlström & Lindblad, 1998) analysed the interactions of two different students, the high-achieving upper middle class Inger, and the low achieving working class Hannele.

Beginning with Inger. She and her two desk partners immediately begin their work after the teacher has introduced the experiment. They follow written instructions, and do as the book says. They are not sure whether they have to draw the pattern of the fields or not, but Inger finds the instructions in the book and talk it over with her desk partners:

Erika: We have to draw it.

Inger: What?

Erika: We have to draw it, it's true!

Inger: Ooh yes [reading aloud] «draw the patterns in your work book».

They draw the pattern in the work-book, and the begin to play, trying to get nice patterns on the paper upon which the iron filings sit. In a while, the teacher comes up to the girls and tells them how they should draw. It turns out that in spite of following the written instructions, the girls have drawn «the wrong» things (which is, instead of drawing how the iron filings form a horizontal pattern on the paper, they have drawn how the magnet makes the filings «stand up» on the paper):

Jessica: I was going to draw how it stands up.

Teacher: No, you can forget what it looks like on top, draw what it looks, draw the patterns around it.

In parallel to, and after they have finished and have answers to all the questions in the work-book, the girls participate in an animated discussion about which ice-hockey team is the best:

Inger: This has become de-magnetised in some way.

Christian: Djurgården [a Swedish ice-hockey team] is the best.

Erika: Yes, did you see Leksand [another team] versus Djurgården?

Hanna: Who won?

Erika: One-all.

Inger: Go Leksand!

Christian: One win, how many games, ten games?

Inger: Go Leksand, go Leksand!

This sequence serves to illustrate the way written instructions are relied upon as framing device by the students - in this case to such an extent that they end up doing something which, from the perspective of understanding magnetic fields, expresses a very limited understanding of the purpose of the experiment. It also illustrates how the instructions pose the frame for the experiment, with a specified number of questions and tasks, and when these are finished, the remaining time can be used for engaging other activities, such as playing around or talking about ice-hockey. In a way, it is the strongly framed character of the instructions that provides the occasion for involving in non-task activities without violating classroom rules. This, of course, is the case only if the instructions have been transparent enough to be used.

For Hannele and her desk partner, this does not seem to be the case, and their experiences of the experiment are in many ways different. They have a hard time getting started, and for a long time they do not realise that one of the essential parts of the experiment, the iron filings, are missing. They fetch these, only to realise also other things are missing. The teacher brings these, and recaps the experiment for the girls. The girls finally begin their work. Having worked for five minutes, they begin to clean up after the experiment, and check the questions in the workbook. A few minutes later Cecilia notes that they have not done the whole experiment, and asks Hannele to begin doing it. She refuses.

Cecilia: We must do this, magnet and... hello, could you get?

Hannele: Let's not care...

Cecilia: We must do it, check, magnet and...

Hannele: Let's not do it now, please?

Quickly hereafter the teacher turns up and asks about the first experiment. The girls show their drawings, and the teacher asks about the second part of the experiment. «We did not know we were to do that...» the girls mumble. The teacher tells them to do it straight away, then turns around and tells the whole class to finish the experiment and clean up.

Hannele's and Cecilia's interaction also shows an orientation to written instructions as crucial for performing the experiment. In contrast to Inger and her friends, however, Cecilia and Hannele seem to have a hard time compiling the needed materials, and they only finish one third of the experiment. Here too, the work-book is used explicitly as a framing device for what is to be done, but where Inger and her friends used this device as a resource for knowing when they were done, Hannele and Cecilia is using it as a resource for telling them that they are <u>not</u> done.

Without developing the analysis too far, two things in relation to framing and this kind of common small group work should be pointed out: a) written instructions are in this and other lessons explicitly oriented to as literal <u>and</u> complete instructions of what is to be done. The doing of tasks relies upon understanding <u>the instructions</u> — not, as the case of Inger's drawing shows, the understanding of the task and its theory. b) these written instructions are not understood in the same way by all students, and seem to be accessible in different ways for different students. This is clearly shown in the way Hannele and Inger do this experiment in different fashion.

The example shows that the «new» classroom interaction pattern (it is not new, but what is new is that it is quantitatively dominating) gives room for a variety of

communication patterns or discourses at the same time in the same classroom. Given tasks and time available the students can work in different ways. However, there are more or less productive ways — from the institutions point of view — to do it, something which will turn up in the teacher-directed parts of the class-room discourse or in test results and grades.

Thus, there are great differences among students in the ways they deal with the weakened frames in teaching. Such differences are mostly underestimated in the political discourses on education. However, studies on Swedish schools concerning their roles, relations and activities (based on Urie Bronfenbrenner's theories on the ecology of human development, e g 1979) show that students cluster themselves in distinct and different groups — around ten percent of the students are really unhappy about schooling and they see and more than twenty percent are highly critical to what the school can offer them (Andersson, 1995; Lindblad, 1995). Besides that, the differences between schools in such respect are distinct.

In this study two sets of recordings from classroom research carried out in the 1970s and the 1990s were compared. These studies differ in theoretical background as well as in research techniques — something worth to be considered more in detail elsewhere. But they have the same focus — to capture classroom interaction. Based on the work of Basil Bernstein (1975, 1996) it was concluded that there are similarities in classification and differences in framing. What we can call *procedural framing* that is pace and sequencing is weaker in observations done in the 1990s compared to the 1970s in the sense that students have more control over these aspect. But they have little or no control over the selection of communication or criteria for evaluation of work. This study is now supported by other studies, such as one dealing with students own planning and independent work as presented by Eva Österlind (1998), and one by Inger Erikson (1999)dealing with teachers' conceptions of what is pedagogical in their work, where partner-like relations with students are of considerable importance. Here, students and teacher tries to work together under more equal relations compared to a more hierarchical relation that previously dominated the Swedish school.

In combination with large differences among students regarding their roles, relations, and activities in school and the distinct differences between schools such changes in curriculum codes can be regarded as new ways to achieve differentiation and inclusion/exclusion among students.

4. LESSONS LEARNT SO FAR

In the previous sections I presented studies that in different ways dealt with recent changes in European, Scandinavian and Swedish education from a societal point of view. My simple idea was to have a closer look on such changes in order to get a more different picture of these changes based on the assumptions that there is no best system and that every education system have a darker side. What can we learn from this?

4.1. The remaking of education

A first self-evident point to state is that we are witnessing new ways to change education by means of governance rather than curricular or organisational changes decided by political institutions. To me, this remaking of education *is* a political measure where decisions are delegated to the professionals and the consumers or users to exploit the changed system in new ways. In a way we are dealing with a new kind of education politics where the political thing is to create an arena for decision-making. A very visible case it the UK making of education markets that create new policies in practice by means of parents' choices that are informed by social and cultural positions and biases.

Actually, such remaking is occurring in different sectors of society. In the public as well as the private sector, dealing with welfare institutions and economies. The modern project dealt with democratisation as well as rationalisation of organisation and cultures. When parliamentary democracy is implemented an other face of modernity seem to show up, dealing with efficiency and performativity in ways that at least to some extent deconstruct institutions in the welfare state such as education. At least in Sweden I would state that education lost and economy won.

4.2. The new teachers

Education restructuring put forwards demands on flexible and professional teachers that can develop their school in new ways. What we witness here is a professionalization project that is a paradox: professionalization is a social project that is started within a group in order to obtain a better social position and in order to exclude those outside this group from a specific task. Within medicine and law we find prototypes for successful professionalization projects. But when we deal with teachers, at least in Sweden, this professionalization comes from above, from the state. Looking empirically on teachers' work we find a pattern of increased accountability and autonomy in a situation where there are financial cuts and where teachers conceive that their specific expertise is devaluated. Based on this I think it is of importance to have a closer look on teachers' working conditions and position as well as the meaning of being a teacher nowadays.

The study on changes in teachers' positions and orientations in the social structure in 1995 compared to the early 1980s showed that recent social changes in terms of work organisation as well as authority and skills leads to «a life more common» for teachers. The teachers in our study seem to have more autonomy and more accountability in restructured schools. From these findings a reasonable conclusion would be that restructuring in school and society implies an devaluation *and* an intensification of teachers' work.

4.3. The new students and new classroom practices

Our studies point out that there are new demands on students. They should be active, rational actors that in a flexible way deal with new demands. This pattern is

inconsistent with current variation in students roles, relations and activities at least in the Swedish school, but it is in a way consistent with changes in classroom practices. A number recent studies in Swedish schools and classrooms show that we are creating new conditions of classroom interaction based on students activities and interactivities and less on teachers' talk and control. What we are doing is creating demands of students that on a superficial level fits well with texts on education restructuring but what in practice imply different responses among students that will lead to self-selection and self-exclusion that they so to say perform by themselves compared to earlier teaching where the teachers in a more direct way dealt with differentiation and selection of students. So far, we would like to put forwards the following issues:

First, the interpretations of tasks and basic relations in the classroom process need to be further analysed. Given the fact that classroom interaction can be worked out differently by different students (e g in terms of habitus) and the social consequences of this need to be dealt with in detail. A preliminary conclusion is that the new pattern is very well suited to a comprehensive school with no tracking and streaming. The problem to individualise the learning process is handed over to the students. Their way of dealing with this — with given task and given social basis for work — is something *they* are responsible for to a much larger extent compared to teaching in the 1970s. We got processes of inclusion and exclusion as well as social differentiation in a different — but probably effective — ways which are more acceptable for all partners and which also produce less overt resistance among students.

Second, what we find here might be regarded as a (socialisation into) new relations between governance and schooling. Within given frames students take their own responsibility to perform what they consider to be reasonable and appropriate work and where they at the same time learn to govern themselves in order to carry out their work. The concept of governmentality is used by Foucault (1980) as the intersection of techniques of dominance and techniques of self. The point of using this concept is to problematize such issues as choice and free will in horizontal strategies. We can here refer to Nicolas Rose (1994):

> Although strategies of welfare sought to govern *through society*, «advanced» liberal strategies of rule ask whether it is possible to govern without governing *society*, that is to say, to govern through the regulated and accountable choices of autonomous agents — citizens, consumers, parents, employees, managers, investors — and to govern through intensifying and acting upon their allegiance to particular communities. (A a, p. 61)

A certain but limited autonomy among students can be regarded as a pre-requisite for the production of such governmentality where you train to govern yourself by different techniques and where your autonomous work is evaluated by means of criteria out of your control. With a risk of being too functionalistic we can conceive of the new classroom interaction pattern as part of the production of a *project worker* fit for presenting her — or himself in the organisations of late modernity on different levels and sectors.

5. CONCLUDING REMARKS

In this speech I have presented an outline of empirical studies dealing with education restructuring in different ways. It was my ambition to obtain a more realistic and developed picture of recent changes. Given the fact that the outline is a rough one and some parts in the picture is missing I would like to present the following questions for a discussion:

1. Is education restructuring based on ideas on how to improve education? Or is it a way to improve the control over education?
2. Is control of education outcomes by means of test scores a good way to find out results of schooling? Or is it a misleading way that will not capture important qualities in education?
3. Will competition between schools on an education market improve the quality of their work? Or will some improve and other decrease their quality? Or will marketisation and choice lead to a shift in the meaning of education?
4. Does restructured education demand or imply more professional teachers? Or will it lead to a proletarisation of teachers and increased hierarchies inside schools?
5. Will restructured education imply better schooling for all students? Or will some benefit from such changes while others loose possibilities to become well educated? What are the implications if we make distinctions in terms of gender, ethnicity and social origin?

These are not easy questions to answer. From the studies I have used in my presentation here my general attitude would be sceptical to the qualities of education restructuring. To me education restructuring has implications for schooling and teaching, and we need to know and discuss these implications in different contexts. What I have underlined is the need for empirical studies that highlight such implications.

However, as you can see in the questions stated the concept of education is of importance. Thus, in order to capture the meaning of education restructuring we need to analyse and discuss the meanings of education: what is the idea of an educated person or group? What is the meaning of good education? And what are our thoughts on how to get a good education?

Thank you for listening!

1.2. References:

Anderson, Benedict (1991), Imagined Communities, London: Verso.

Andersson, B. E. (1995): What does it mean to go to school? In Jonsson B. (1995).

Ball, S. J. 1987: The micropolitics of the school. Towards a theory of school organization. London: Methuen.

Beare, H. & Boyd, W. L. (1993): Restructuring schools: An internaitonal perspective on the movement to transform the control and performance of schools. London: Falmer.

Bernstein, B. 1975: Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1996): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. London: Taylor and Francis.

Biddle, B.; Good, T. & Goodson, I. (eds.) (1997): International handbook of teachers and teaching. Dordrecht, Boston, and London: Kluwer Academic Press.

Carlgren, I. & Lindblad, S. (1991): On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking. Teaching & Teacher Education, vol. 7 no 3, pp. 507-516.

Darling-Hammond, L. and Bullmaster, M. (1997): The changing social context of teaching in the United States. In Biddle et al (eds.).

Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press.

Blase, J. (Ed.) 1991: The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation. London: Sage.

Bourdieu, P. (1989/1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992): An invitation to reflexive sociology. Chicago: The University of Chicago Press.

Durkheim, E. (1983): De la Division du Travail Social: étude sur l'organisation des sociétés superior. Paris. Transl. Simpson, G. as The Social Division of Labour. MacMillan (1933).

Education at a glance. OECD indicators 1998. Paris: OECD/CERI.

Education Policy Analysis 1998. Paris: OECD/CERI.

Englund, T. (1994): New international trends for Swedish schools - Marketization, Privatization, Religiousization, Languagization... In Kallós & Lindblad, (ed.).

Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. London: Sage.

Erikson, E.H. (1959): Identity. Youth and Crises. New York: W.W. Norton.

Eriksson, I. (1999): Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningat av att vara pedagogisk i klassrummet. Acta universitatis Upsaliensis nr 82.

Falkner, K. (1995): Restruktureringen av den svenska skolan - en hegemonikris. Nordisk Pedagogik, vol. 15, no 3, pp. 130-139.

Giddens, A. (1991): The consequences of Modernity. Stanford: Stanford University Press.

Giroux, H. (1983): Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. Harvard Educational Review, vol. 53 No 3.

Hargreaves, A. (1994): Changing Teachers' Changing Times: teachers work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Harvey, D. (1989). The conditions of post-modernity: An enquiry Into the origins of cultural change. Cambridge: Blackwell.

House, E. R. (1979): Technology versus Craft. A ten year pearspective on innovation. Journal of Curriculum Studies, vol. 11, No 1.

Kallós, D. & Lindblad, S., eds. (1994): New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom. Educational Reports, Umeå University, 42.

Kallós, D. & Lundahl-Kallós, L. (1994): Recent changes in teachers' work in Sweden. In Kallós & Lindblad, eds.

Lawn, M. (1994): The end of the modern in teaching? Implications for professionalism and work. In Kallós & Lindblad, eds.

Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (Eds.) 1999: Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms. Uppsala reports on education no 34.

Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (Eds.) 1999: Public discourses on education governance and social inclusion and exclusion. (manus).

Lindblad, S. & Sahlström, F. (1998): Comparisons of Classroom Interaction in Sweden: Notes on changes in theory and practice. Contribution to the WCCES meeting in Capetown, July 12-17 1998.

Lindblad, S. & Wallin, E. (1993): On transitions of power, democracy and education in Sweden, J. of Curriculum Studies vol. 25, No 1, pp. 77-88.

Lindblad, S. (1994): Imposed professionalization. Paper presented at the second comparative policy seminar. New policy contexts for education: Sweden and England. Centre for educational research. April 27-29 1995 at Kings College, London.

Lindblad, S. (1998): Towards a social understanding of teachers: Swedish positions and experiencies. In Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (Eds.): International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Kluwer.

Lindblad, S. & Pérez, H. (1995): On Youth, Life Projects and Experiences of Schooling. I Jonsson, B. (Ed.) Studies on Youth and Schooling. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.

Lindblad, S. (1994): Skolkarriär och levnadsbana. I Erikson, R. & Jonsson, J. (red) 1994: Sorteringen i skolan. (s. 172-225) Stockholm: Carlssons.

Lindensjö, B. och Lundgren, U. P. (1986): Politisk styrning och utbildningsreformer. Stockholm: Liber.

Meyer, J. (1987). Self and life course: Institutionalization and Its effects. In G. Thomas, J. Meyer, F. Ramírez, & J. Boli (Eds.), Institutional structure: Constituting state, society, and the individual (pp. 242-260). Newbury Park: Sage Publications.

Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., & Ramírez, F. (1997). World society and the nation-state. American Journal of Sociology, 103(1), 144-181.

OECD (1995): Reviews of national policies of education: Sweden. Paris: OECD.

Papagiannis, G. J.; Easton, P. A.; & Owens, J. T. (1992): The school restructuring movement in the USA: ana analysis of major issues and policy implications. Paris: UNESCO.

Popkewitz, T., Lindblad, S. & Strandberg, J. (1999): Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion. Uppsala reports on education no 35.

Regeringens skrivelse 1993/94: 183 Utvecklingsplan för skolväsendet. Riksdagen 1993/94. 1 saml. Nr 183.

Rose, N. (1994): Governing «advanced» liberal democracies. In Barry, A.; Osborne, T. & Rose, N. (1994): Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: University of Chicago press.

Rose, N. (1989): Governing the soul. New York: Routledge, Chapman & Hall.

Rothstein, B. (1994): Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik. Stockholm: SNS Förlag.

Sahlström, F. & Lindblad, S. (1998): Subtexts in the Science Classroom. Learning and Instruction.

SOU 1990:44: Demokrati och Makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 1993:16: Nya villkor för ekonomi och politik. Ekonomikommissionens förslag. Stockholm: Fritzes.

SOU 1996:22: Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.

The Swedish Way Towards a Learning Society. A report to the OECD. Ministry of Education and Science. Stockholm.

Willis, P. (1977): Learning to labour. Saxon House.

Wright, E. O. (1997): Class counts: Comparative class analysis. London: Verso.

Wright Mills, C. (1959): The sociological imagination. Harmondworth: Penguin Books.

Vygotsky, L. (1986): Thought and Language. Cambridge, Mass: Mitt press.

Ziehe, T. (1989): Kulturanalyser: Ungdom, Utbildning, Modernitet. Stockholm: Symposion.

Österlind, E. (1998): Disciplinering via frihet. Elevers planering av eget arbete. Acta Universitatis Upsaliensis nr 75.

Appendix 1: **On the study of social change and teacher's work:**

In this study we used as a theoretical tool a model for analysis of social classes and layers in relation to power and control over assets and employees based on the works of Eric Olin Wright (1985; 1997). This framework was constructed in order to capture variations over time and place in modern societies and to deal with implications of class locations for the occupational lives of individuals. Furthermore, it was constructed in order to deal with the >problem of the middle layers= in social analysis, which is very suitable to our focus on teachers. A special focus is on questions of authority, sanctions, and expertise needed for work. In line with other recent theories on social classes, the rationale behind the model is to investigate to what extent the differentiation of power and control within current mode(s) of production has changed the nature of the class structure.

Wright's original class model is based on three sources of power and control in the work situation: (1) *ownership of capital,* (2) *control over physical capital,* i.e. control of the physical means of production, (3) *control over labour,* i.e. control, supervision, and discipline within the labour process. From this assertion, it is possible to identify three social classes. The *working class* lacks control over these three assets, while the *bourgeoisie* (capital owners) exerts control over all of them. A third class is the *petty bourgeoisie,* with the ability to control capital but not the work of others - with minor exceptions. These main positions are supplemented, however, by strata that have double and *contradictory class locations*: between the working class and the bourgeoisie we have locations of managers and supervisors who have no control over capital but control the work process; between the bourgeoisie and the petty bourgeoisie we have small employers, who have few employees but nevertheless also take part in the work process, and between the working class and the petty bourgeoisie we have the semi-autonomous employees, who have a considerable control over their own work but not over that of others. Such contradictory locations are of crucial importance if we want to understand social changes in a longer time perspective.

Within this model, teachers are to be found typically in the category of semi-autonomous employees. In some cases, however, where teachers hold managerial or supervisory positions, they are to be classified as such. Here, however, we are mostly dealing with «ordinary» teachers. They share some characteristics with workers (such as the fact that they are employed) and some with the petty bourgeoisie (e g, self-direction in their work).

In such a contradictory position teachers might move in one direction or another, depending on the circumstances, and they might split and seek alliances, depending on conjunctures. Their situation might also change depending on external factors such as the relative strength and frequency among other categories in the model. Internal factors such as the ways their work is organised and governed and teachers= control over their work and so on is another aspect of teachers= position and conditions for work. In this study we will deal with external as well as internal aspects.

Some important structural factors that constitute the context for understanding teachers are, to be brief, their semi-autonomous position within the class-structure;

their localisation in the public sphere; their function as mediators of factual knowledge and normative orientations in a society where dominating discourses strongly emphasizes factual knowledge as the most important aspect productive factor. Due to the changes in opinion we have registered over time these structural factors can not be seen as static causal factors.

We underlined the need to make cross-professional studies in order to capture aspects of teachers' work and lives. The current study is based on a analysis of data collected in Sweden in 1980 and 1995 and in Norway in 1982 and 1995. The first data collections were carried out when the welfare state model was still in its peak in Norway and Sweden. In 1995 this model had been replaced by a more deregulated state with new ways to govern education for some five years, after a period of restructuring. Thus, the actual period seems to fit rather well with changes in society and education. The two cases of Sweden and Norway is of interest, since they are quite similar as welfare states but with somewhat different ways to deal with issues of centralisation and with education matters.

Data were collected by means of surveys in combination with telephone interviews directed to independent random samples of all individuals at the age of 16-65 years old. Around 68 percent of individuals in the samples answered the surveys. The surveys took one-two hours to respond to. The total numbers of individuals responding to this study were as follows:

Sweden	1980:	Total 1074	Teachers 65
	1995:	Total 1175	Teachers 88
Norway	1982:	Total 1681b	Teachers 108
	1995:	Total 1296	Teachers 124

It should be emphasised that our material is based on people participating in the work force which means that our picture of the social structure in general is somewhat restricted. We are merely mapping the occupational structure. This is not however a major drawback since the unemployment in Sweden and Norway has been relatively low under the major part of the studied period. 1990 it was 1,8% in Sweden and then rose to 9,2% 1995, which is quite an exceptional level by Swedish standards. In Norway the unemployment was highest 1990 (5,3%) and then decreased somewhat in 1995. A conclusion that can be made in this context is that high unemployment not yet seems to be firmly institutionalised as a structural feature in Sweden and Norway. Considering the very high unemployment figures for the younger generation not yet established on the labour market this conclusion can however be problematic in future.

In order to capture teachers= locations and to compare them with different social layers we use the design for social class analysis developed by Eric Olin Wright (1978, 1997). This is based on individuals concrete work situation and experiences of such matters as authority and control in various ways. We are here dealing with *autonomy* in relation to planning and performance of work and *authority* in relation to tasks, policy and organisation. We also deal with levels of *expertise* in relation to different social categories. In more detail, see short presentations of instrument in appendix 1a.

Considering teachers relative strength as a professional corps, we consider issues of *union organisation* and *political organisation* as well as incomes relative to other

layers. These are rather abstract notions of strength, but they have the value of being comparable over layers and time.

In order to measure teachers= orientations in society we look at their responses to statements of economic and political nature which they can agree or disagree to in higher or lower extent. This we compare to patterns obtained for other social groups and layers in order to find out similarities and differences.

To end: the reader must remember the small numbers in the category of teachers. This restricts the possibility to do more elaborated analyses and to obtain Ahard@ findings.

The relative frequencies of different social categories in Sweden and Norway over years. Percent. Middle class positions grey-shaded.

Social Category	Sweden		Norway	
	1980	1995	1982	1995
Bourgeoisie	1	1	1	1
Small employers	5	2	3	4
Petty bourgeoisie	5	6	10	6
Managers	2	4	4	4
Advisor-managers	9	13	9	18
Supervisors	10	9	13	11
Semi-autonomous employees	17	26	16	27
Working class	51	39	44	29
Total percent	100	100	100	100
Total number	1 074	1 175	1 681	1 296

The middle class positions (managers, advisor managers, supervisors and semi-autonomous employees) have in sum significantly increased their relative share - from 38 to 51 percent in Sweden and from 43 to 61 percent in Norway. However, there are striking differences even between these positions. In table 2 we can see that more precisely within these layers, the semi-autonomous workers are those who have increased most - from 17 to 26 percent in Sweden and from 16 to 27 percent in Norway. As a general trend this can be interpreted as higher demands on qualifications of the workforce, also suggesting a more accentuated importance of the educational system.

BEST COPY AVAILABLE

Appendix 2: **Material for comparisons of teaching:**

The 1973 material is based on ten lessons in two school classes in the same part of a medium sized Swedish community . It consists of classroom recordings in grade 8 in the comprehensive school made by Gustave Callewaert and Bengt-Arne Nilsson (1975 and 1980). Their study was carried out in the light of theories of education and social and cultural reproduction (Bourdieu & Passeron, 1972; Althusser, 1971) with a strong tendency towards structuralistic determinism.

The 1993-1995 lessons are in sum 61 recorded lessons. This study was carried out as a critical response to structuralistic determinism of studies in education (Lindblad, 1992). Instead, constitutive or constructionist perspectives became more underlined (Lindblad & Sahlström, 1998) with a focus on students and their interaction (Garpelin, 1997; Sahlström & Lindblad, 1998). In table 1 an overview of the studies are presented.

In the table we find that the empirical material is limited. Classroom interaction from 1973 is represented by 10 lessons. The situation is better concerning interaction from the 1990ies. However, if we consider these as cultural pieces of classroom interaction from two different periods we can at least compare these pieces and than discuss the possibilities to make conclusions from the results of our comparisons.

Aspects	**1973**	**1993-95**
School level	Grade 8; 15 years	Grade 7-9; 13-16 years
Students females males	54 (29+25) 22 32	61 (30+31)
Lessons	10	61
Subjects French English Social sciences Science Mathematics	 2 - 4 2 2	 - 6 27 20 8
Recordings	Audio-recording 2 channels Field notes by two observers	Audio-recording 4 channels Video-recordings Field notes by two observers

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 277-319

DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, Mª Ángeles Marín, Mercedes Rodríguez
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enmarca en la línea de anteriores trabajos nuestros, en los que se ha intentado ofrecer el panorama general de la investigación llevada a cabo en el campo de la diferenciación educativa, y, más en concreto de la educación intercultural.

En «*Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*» (Bartolomé, 1992), tras una breve clarificación de términos asociados a la educación multicultural, analizábamos los principales métodos de investigación y campos de estudio que se habían desarrollado a lo largo de este siglo en el ámbito mundial.

En «*Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*» (Bartolomé, Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M., 1993) nos centrábamos en un marco más amplio, intentando abordar el estado de la investigación en ese momento en cada una de las áreas temáticas, al tiempo que profundizábamos en los principales problemas metodológicos hallados.

En «*Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*». (Bartolomé, 1996) el área de estudio se redujo a la investigación en educación intercultural en Europa. Intentamos entonces articular enfoques y directrices políticas de intervención, con modelos educativos y tipos de investigación preferente. El análisis de las tendencias ya nos alertó sobre las principales dificultades que parecían emerger en el campo de la educación intercultural y las posibilidades que brindaban algunas metodologías de investigación para hacer avanzar el tema.

En este trabajo ampliamos de nuevo el campo de mira. ¿Qué tendencias parecen perfilarse en el horizonte internacional cuando estudiamos la educación multicultural? Y, paralelamente, ¿Qué metodologías de investigación resultarían más adecuadas

para trabajar la temática emergente, dentro de los enfoques paradigmáticos en alza, y en los escenarios donde esta investigación debería realizarse?

El objetivo de estas páginas es por tanto, no sólo mostrar algunos avances en este tópico, sino compartir la necesidad de cambiar sustancialmente los temas y diseños de investigación si queremos responder a las necesidades educativas que se van descubriendo en este campo.

1. DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

1.1. Aproximación sociocultural

El tema de la diversidad en educación ha sido tratado con frecuencia desde un enfoque predominantemente psicológico. Posiblemente ha influido en ello el extraordinario apoyo que brindó la Psicología Diferencial al desarrollo de la Pedagogía Diferencial, así como la orientación y contenido de la nueva titulación de Psicopedagogía.

Es significativo, sin embargo, que el informe Delors (1996) sitúe inicialmente el tema de la diversidad en el marco más amplio de una sociedad tensionada por la crisis del vínculo social, es decir, por el aumento claro de las desigualdades entre países y dentro de un mismo país[1]. A esta situación conduce inevitablemente la fragmentación social y la pérdida de unos valores integradores que constituyan el proyecto común compartido. En este contexto, «*la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social*» (Delors, 1996, p. 59).

Este planteamiento recoge una concepción de la diversidad humana en su sentido más amplio: somos diferentes en «*talentos individuales*» como «*conocimiento abstracto, imaginación, aptitud para comunicar, afición a la animación del trabajo en equipo, sentido de la belleza, dimensión espiritual o habilidad manual...*» (Son términos utilizados en el informe al referirse a estos talentos). Pero poseemos al tiempo una riqueza de expresiones culturales y lingüísticas propias de cada grupo, que constituyen igualmente un reto para la educación, si ésta ha de ponerse *al servicio de la cohesión social.*

Ahora bien, lo que nuestra reciente historia ha puesto de relieve es que las diferencias humanas asignadas a grupos (de género, etnia, clase social, religión, lengua, nación o cultura en sentido amplio), pueden provocar el desencadenamiento de la violencia más irracional cuando se utilizan como criterio de fragmentación social y han ido precedidas de un proceso sistemático de inculcación propagandística y sesgada que justifica y conduce a la marginación de unos grupos por otros. Imágenes del genocidio realizado en los países centrales de África o de la limpieza étnica en Yugoslavia, permanecen todavía en nuestra retina recordándonos a qué extremos puede

1 En los informes del PNUD en estos últimos años está tratado extensamente este tema, así como en las múltiples publicaciones promovidas por organismos internacionales y en especial por las ONGDs. A ellos remitimos.

llegarse cuando la defensa de la propia identidad o los derechos de unos grupos se construyen sobre la destrucción de otros.

Después de la segunda guerra mundial, se creía que la promulgación generalizada de los derechos humanos podría proteger indirectamente a las minorías étnicas y nacionales, al asegurar los derechos individuales básicos de todos los seres humanos, sin tener que aludir específicamente en la legislación y en la práctica social al hecho de la pertenencia a grupos determinados. Pero, como señala Kymlicka, (1996) *«cada vez está más claro que los derechos de las minorías no pueden subsumirse bajo la categoría de derechos humanos». Estos son «simplemente incapaces de resolver importantes y controvertidas cuestiones relativas a las minorías culturales como las siguientes:... ¿Se deberían dedicar fondos públicos para escolarizar en su lengua materna a todos los grupos étnicos o nacionales? ¿Debería el nivel central devolver poderes gubernamentales a niveles locales o regionales controlados por minorías concretas, especialmente en temas culturales delicados como la inmigración, las comunicaciones y la educación? ¿Qué grado de integración cultural puede exigirse de los inmigrantes y los refugiados antes de que adquieran la ciudadanía? (pp. 17-18).*

No estoy afirmando que éstas son las cuestiones que debemos formularnos ni que ésta sea tampoco su formulación correcta. Las he tomado como ejemplo de los problemas prácticos que están vinculados a la diferenciación cultural y que expresan la dimensión política del quehacer educativo.

Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, hay que tomar en peso dos responsabilidades fundamentales:

- ***La lucha contra todas las formas de exclusión social que el mismo proceso educativo puede favorecer.***
- ***El desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores comunes compartidos, la participación en un proyecto común donde cada persona tiene su puesto y su responsabilidad.***

A lo largo de todo el informe se nos insiste en que **el reconocimiento del pluralismo y la diversidad como riqueza** constituye el punto de partida para actuar responsablemente y con justicia en las dos tareas anteriormente formuladas. Y viceversa: la lucha contra la exclusión social *«da a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad» (Ibidem, p. 65).*

Como vemos, este discurso no niega, muy al contrario, alienta a tener en cuenta la diversidad que proviene de las características individuales o grupales, incidiendo significativamente en la diversidad cultural y étnica, por los procesos de exclusión a los que muchos colectivos se ven sometidos, como ya hemos apuntado. También hay una mención explícita a los fracasados que puede generar el mismo proceso educativo. Este colectivo, por ejemplo, sin una atención educativa especial, podría llegar a formar parte, del grupo de excluidos sociales (en el supuesto de que no procediera ya del mismo).

Quizá la novedad que el informe aporta estriba en articular la diversidad con el proceso de socialización que toda educación promueve. Y en considerarla, no como un obstáculo, sino como un componente necesario y enriquecedor de la cohesión social... a condición de que se viva y fomente de una determinada manera. Es este nuevo enfoque el que querríamos retomar posteriormente.

1.2. Un espacio privilegiado para el tratamiento de la diversidad

Desde una concepción de la educación a lo largo de la vida, el tema de la diversidad nos acompaña permanentemente durante todo el ciclo vital.

Ahora bien, en este momento, la introducción en nuestro país del modelo comprensivo en la Educación Secundaria ha planteado institucionalmente, retos importantes al tratamiento de la diversidad.

No hay duda que la búsqueda de la **igualdad de oportunidades** ha impulsado el desarrollo de reformas educativas similares a la nuestra.

Pero la práctica escolar nos devuelve que la implantación de un modelo comprensivo, favorecedor de la igualdad de oportunidades, pueda generar en su aplicación desigualdades manifiestas.

«La educación secundaria ha pasado a ocupar el papel de pivote del sistema educativo y es la que experimenta la expansión más rápida, si bien con índices de repetición y abandono escolar cada vez más elevados» (Díez Hochleitner, 1997, p. 12).

El modelo comprensivo supone que consideremos al mismo tiempo y con similar intensidad, la consideración de las diferencias individuales y grupales. Este es el medio fundamental para no excluir del sistema a un grupo de sujetos.

Como señalan Tiana y Muñoz *«lógicamente, la principal dificultad de los sistemas comprensivos consiste en tratar de manera adecuada la diversidad que existe en el alumnado evitando la simple homogeneización de la acción educativa. Los países que han optado por este modelo han puesto en marcha diferentes estrategias para asegurar el tratamiento justo y eficaz de la diversidad»* (1998, pp. 46-48).

En estos últimos años se ha hecho un esfuerzo por desarrollar una serie de estrategias que permita dar respuesta educativa adecuada al colectivo heterogéneo de alumnos, con capacidades e intereses diferentes y con necesidades educativas especiales. Obras como la de Wang (1995) intentan plantear la elaboración de un proyecto educativo centrado en la atención a la diversidad.

La urgencia por atender a un colectivo de alumnos, posiblemente abocado al fracaso escolar sin un apoyo específico, ha conducido al desarrollo de programas de **diversificación curricular** (Muzás, Blanchard, Jiménez y Melgar, 1995) y de **garantía social**.

En el marco de este debate, no aparecen excesivas referencias al hecho multicultural, como tampoco se expresan al presentar informes globales sobre el sistema educativo Nacional. Sin embargo, al hablar de los objetivos, se indica *«adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de modo que no exista discriminación entre las personas»*. (Tiana y Muñoz, 1998, p. 48).

Esta última aportación se sitúa en uno de los pilares que Faure asigna a la educación: *«aprender a vivir juntos»*. (1996, pp. 103-106).

Y es que en la sociedad global multicultural, la educación secundaria ha de dejarse atravesar por esta realidad.

«En consecuencia, todo centro educativo, en especial los del nivel secundario, debe tener un enfoque multicultural para poder ofrecer, tanto a los hijos de las minorías como a los de las mayorías, las mismas posibilidades e instrumentos, para una plena integración social y econó-

TABLA 1
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SECUNDARIA

Ámbitos	Cambios que se van incorporando
Objetivos	— Incorpora objetivos con una clara referencia a la **diversidad multicultural** de nuestras sociedades. — En los objetivos se reconoce al tiempo, la diversidad real y las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos, desde una **perspectiva mundial**. — Comienza a afirmarse la necesidad de desarrollar la conciencia de **identidad europea** para asumir y superar las diferencias nacionales. — Se inicia la expresión de algunos valores que conducen a una **educación para la ciudadanía y la responsabilidad social**.
Contenido curricular	— Se ofrecen algunas alternativas curriculares: • **enriquecimiento del currículum** con módulos específicos de otras culturas, o créditos variables que tratan temas como la ciudadanía europea, el desarrollo de la identidad cultural, etc. • trabajar la **interculturalidad** como **eje transversal** en todas las materias. — Oferta de lenguas extranjeras como créditos de libre elección.
Metodología	— Énfasis (al menos teórico) en el **aprendizaje cooperativo** clave en la adquisición de habilidades y actitudes que nos permiten vivir o trabajar juntos. — Metodología centrada en el alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses y dándole amplia participación en su propio aprendizaje. La **enseñanza individualizada** y la **adaptación curricular** se consideran estrategias complementarias. — Uso frecuente de **dinámicas de valores**, orientadas al descubrimiento de los propios estereotipos y prejuicios y lucha contra la injusticia y la discriminación.
Motivación	— Se acentúa la motivación para el aprendizaje que debe hacerse desde los **propios parámetros culturales** del alumnado.
Nuevas tecnologías	— Su uso en los centros educativos permite abrir el conocimiento a espacios cada vez más amplios (vía Internet, por ejemplo) facilitando el intercambio con otros colectivos y culturas.
Evaluación	— Queda definida desde una vertiente **formativa más global** y con una referencia más clara a **capacidades y actitudes** (y no sólo a contenidos). — Sigue siendo una asignatura pendiente en relación a su **flexibilidad para incorporar en los procesos la diversidad cultural**.
Acción Tutorial	— Se vincula en esta etapa no solo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o la preparación para la toma de decisiones, sino a aspectos relativos a la **identidad personal y cultural** del alumnado. — La superación de **conflictos** de origen cultural ha adquirido especial relevancia, dentro de un tema «estrella» en la educación secundaria actual: la disciplina.

BEST COPY AVAILABLE

mica dentro del respectivo Estado/Nación, desde una perspectiva globalizadora que permita enriquecer al tiempo, la identidad cultural de origen» (Díez Hochleitner, 1997 p. 15).

A modo de ejemplo, veamos los cambios curriculares que se van incorporando desde una perspectiva intercultural (Bartolomé, coord, 1998 pp. 133-134)[2].

Posiblemente el listado anterior no sería corroborado por la mayoría del profesorado de Secundaria. Desde las investigaciones en este ámbito (Bartolomé, coord, 1998) se observa una dificultad para percibir la multiculturalidad, no solo como riqueza sino como dato de realidad. Los problemas de disciplina, la falta de motivación, la adaptación institucional a la ESO, emergen con frecuencia a un primer plano, quedando con menor relieve otras aportaciones interesantes en el campo de la educación para la diversidad que también existen.

Sin embargo, no es por creer que **ya** se ha conseguido un tratamiento adecuado a la diversidad por lo que pasamos a plantear ahora nuevos enfoques. El énfasis en **la educación a lo largo de la vida** y las investigaciones sobre las **desigualdades en la educación** (CIDE, 1998) nos llevan a considerar **otros espacios vitales** para el desarrollo de la diversidad educativa.

1.3. Algunas prioridades en el desarrollo de la diversidad cultural

La inquietud que ha acelerado la introducción de los nuevos enfoques para el tratamiento de la diversidad cultural tiene una profunda raíz: el cambio de civilización que experimentamos en los umbrales del siglo XXI. Los fenómenos de globalización y de interdependencia afectan a una sociedad que, como ya hemos señalado, se caracteriza por su fragmentación y pérdida de cohesión social.

- La crisis de los Estados de Bienestar y el aumento persistente del desempleo. Un conjunto de la población (que tiende a crecer) pierde progresivamente sus atributos ciudadanos: no vota, no tiene trabajo, vive en zonas marginales, se siente excluida de las instituciones, no esta conectada con el progreso de las redes de comunicación. Están «out» que es peor que estar «abajo». Las desigualdades más importantes no son la clásica entre «ricos» y «pobres» sino entre los que tienen acceso al conocimiento y al uso de la información y los que no lo tienen. Dada la globalidad de los fenómenos económicos y sociales, hay una necesidad por asegurar el derecho universal de acceso a las nuevas tecnologías de la información.
- La multiculturalidad. La explosión de diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido la afirmación irreprimible de los derechos colectivos y culturales. El paso de la cultura hacia la multiculturalidad desencadena fenómenos nuevos dentro de la ciudad. La ciudad multicultural ya no se basa en un único poder de cultura autóctona. Todos los hombres y mujeres son ciudadanos. Por ello, un proyecto educativo emancipador ha de ser por definición intercultural.

---

2 Hemos incluido aquí elementos que aparecen con frecuencia en la documentación sobre el tema hasta fechas relativamente recientes. No están incorporados los nuevos enfoques de los que hablaremos posteriormente.

- La estabilización y profundización de las desigualdades entre Norte y Sur; el aumento de la dependencia y la fragmentación de las sociedades y de los países situados en áreas en vías de desarrollo; y la consolidación de las brechas que separan a los sectores excluidos en las sociedades más desarrolladas. Es un deber que transciende el propio territorio y al que se debe dar una respuesta de solidaridad.
- El Estado-nación uniforme y homogéneo se cuestiona desde el reconocimiento de estado multinacional como resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales y desde el concepto de estado poliétnico o multicultural resultante de la aceleración y expansión de los movimientos migratorios. También la configuración de gobiernos supranacionales (ejemplo, la Unión Europea) cuestiona el concepto de ciudadanía como nacionalidad en cuanto que se desarrollan deberes y derechos más allá del propio Estado.
- Las dificultades experimentadas en Europa para el desarrollo creciente de una identidad europea. Los acontecimientos vividos en Yugoslavia nos muestran cómo algunos nacionalismos pueden asociarse a procesos de exclusión que puedan incluso llegar a la limpieza étnica. Respetar y orientar el sentimiento de pertenencia a su propia cultura social de forma que pueda incorporarse armónicamente la referencia a diversas identidades en una única identidad personal constituye un gran reto para la educación.
- La redefinición «femenina» del concepto de ciudadanía pues subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros. Los importantes cambios que ha comportado la masiva incorporación de la mujer a la educación o al mercado laboral se han traducido en nuevas formas de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres, en la medida en que no se ha alterado la invisibilidad social del trabajo reproductivo ni la desconsideración de los valores y actitudes que se asocian.
- La necesidad de regular los derechos universales que garanticen a la población la protección del medio ambiente. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, basados en una confianza irracional en la capacidad ilimitada en la ciencia para resolver cualquier problema, que amenaza la calidad de vida.

¿Qué educación —se preguntará Singh (1997)— debemos promover para una Europa multicultural y multiracial en cambio? Con la palabras utilizadas normalmente en los diagnósticos sociales diríamos que **amenazas** y **oportunidades** se dan en todos los factores.

Es urgente pues, asumir con **responsabilidad** este mundo en crisis. Sin renunciar a la propia identidad hay que apostar por un proyecto común, por la construcción social.

1.4. La función de la investigación educativa en el cambio social

Seguramente, a estas alturas del discurso, a más de uno se la habrá ocurrido plantearse, **¿Qué tenemos que ver con todo esto?**

Desde nuestro rol investigador tales enfoques parecerían más propios de otros profesionales de la educación que no nuestros.

Pero queremos reivindicar la necesidad de contemplar la problemática social como punto de partida de la actividad investigadora.

El V Programa Marco de la Comunidad Europea para Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (IDT) para el periodo 1998-2002, se plantea por ejemplo en su 4ª acción clave[3]:

«*El **objetivo** de esta acción clave es comprender mejor las transformaciones estructurales que están teniendo lugar en la sociedad europea, con el fin de **descubrir las formas de gestionar el cambio** y hacer que los ciudadanos europeos participen más activamente en la conformación de su futuro*» (p. 28).

En el fondo, hay una cuestión evaluadora de la relevancia práctica de nuestra investigación:

- ¿Puede favorecer procesos que luchen contra la exclusión y que promuevan el desarrollo de nuevas estrategias educativas al servicio de la cohesión social?
- ¿Contribuirá a resolver algunos de los problemas sociales prioritarios?[4].

Para colaborar en el avance de la reflexión, vamos a presentar:

— cuáles son las temáticas emergentes en la investigación intercultural educativa.

— cómo están siendo tratadas desde la investigación.

1. NUEVOS ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN: TEMÁTICA EMERGENTE

Antes de plantear las temáticas emergentes querría recordar los cuestionamientos más globales que se están haciendo a los paradigmas de investigación. Así como el enfoque sociocrítico cuestiona los métodos más propios del paradigma interpretativo o naturalístico, (dando lugar, por ejemplo, a la etnografía crítica), en la actualidad existe una interesante literatura que cuestiona el modelo sociocrítico desde una mentalidad postmoderna. Se les critica a su vez la excesiva generalización de las afirmaciones que ponen bajo sospecha el modelo intercultural basado en las relaciones humanas, invitándoles a una nueva construcción del conocimiento científico desde lo cotidiano, trabajando desde experiencias concretas, con la participación real de los que viven los problemas y dando al profesorado un protagonismo **real** (no teórico) en las investigaciones educativas planteadas (Boyle y Guillette, 1998).

También el feminismo, ha irrumpido con fuerza en el desarrollo, no solo de las temáticas, sino en la elaboración misma del conocimiento, favoreciendo la construcción de un pensamiento complejo. Este «*se basa en el reconocimiento de la experiencia social de diversos sectores y por ello, la posibilidad de enriquecer el modelo con aportaciones diferentes*» (Juliano, 1999, p. 36).

---

3 Mejora de la base de conocimientos socioeconómicos.

4 En las «Jornades d'impuls a la recerca» promovidas por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (27-28 Mayo 1999) se acordó introducir el criterio de respuesta a la problemática social como prioritaria en la evaluación de los proyectos de investigación.

Sin duda la elección de métodos y de estrategias concretas de acercamiento a la realidad se ven afectadas por este enfoque. Las reflexiones sobre el multiculturalismo se han asociado de forma estrecha, en esta última época, al pensamiento feminista introduciendo modalidades fundamentales en el discurso. Es significativo que la obra editada por Torres, Mirón e Inda (1999) intentando articular los conceptos de raza, identidad y ciudadanía, contenga 3 capítulos dedicados a los feminismos críticos multiraciales. De alguna forma, como más adelante veremos, la perspectiva de género ha de ser incorporada en los nuevos temas de investigación.

- **Evolución de los modelos**

Lo primero que se constata, en la abundante literatura sobre el tema, es el desarrollo teórico de algunos **modelos** de educación multicultural, ya enunciados anteriormente, pero que ahora han sido revisados y profundizados.

A lo largo de esta década han surgido numerosos materiales curriculares que apoyaban el **modelo intercultural**, basado especialmente en la simetría cultural y las relaciones humanas. Aportaciones como la de Siccone (1995) «Celebrating diversity», han servido de base a otros trabajos desarrollados posteriormente en nuestro país (véase, por ejemplo, el programa para el desarrollo de la identidad cultural en adolescentes de Sandín, 1998).

Sin embargo este modelo ha sido puesto en cuestión por los críticos radicales, en especial algunas celebraciones multiculturales como «la fiesta de la diversidad», «el mes de la historia negra». ¡Tenemos —dicen ellos— tan poco que celebrar! Frente a este planteamiento que no introduce cambios sustantivos estructurales en las relaciones de poder, los críticos radicales abogan por un enfoque que «*se interrogue por el sesgo eurocéntrico, las relaciones socio/estructurales de grupo, que promueva una pedagogía orientada a la equidad y construya una ciudadanía democrática*» (Boyle y Gillette, 1998, p. 20). Las autoras revisan en su artículo el pensamiento de autores como Giroux (1993), Mc Carthy (1990) y McLaren (1994; 1995) desde esa crítica radical.

Como vemos, el planteamiento **antirracista**, que constituye un modelo clave del enfoque sociocrítico, ha sido ampliado, en la práctica. Las dimensiones de esta pedagogía crítica («Transformative Pedagogie») están muy cerca del enfoque global que es el que más atención ha merecido últimamente. En la pirámide de modelos de multiculturalismo de Steve Olu (1997), este autor sitúa el **multiculturalismo humanístico** que focaliza «*lo que hay de verdaderamente global, no enfatizando una cultura sobre otra, sino aceptando todas las culturas como medios válidos de vida. Su meta seria reconducir todos los recursos para la emancipación de la humanidad en su totalidad*» (p. 243). Como podemos fácilmente inferir, el término **global**, tiene múltiples perspectivas y posicionamientos. Más adelante veremos la conexión de la educación global con la educación para la ciudadanía.

• **Temática emergente**

Sin embargo, si quisiéramos priorizar las temáticas emergentes por la riqueza de tratamientos teóricos y retos que plantea a la investigación, señalaríamos tres centros de interés:

— El estudio de la **identidad** en contextos multiculturales y su aplicación al campo educativo. En este tema incluimos el amplio apartado de la construcción de una identidad europea.

— **El desarrollo de una educación para la ciudadanía**. Este tema se halla muy ligado a la educación para los derechos humanos, para la equidad y la justicia social, para la tolerancia, la participación democrática y la responsabilidad social (por citar algunos de los tópicos frecuentemente asociados) y, como ya hemos señalado, ha sido fuertemente cuestionado desde la perspectiva de género y desde el enfoque crítico de una racialización de las relaciones. El tema de la educación para la ciudadanía ha ido catalizando, como ya hemos señalado, otros planteamientos parciales de la educación en contextos multiculturales. Ambos temas han sido presentados como cuestiones clave para la investigación en el V Programa Marco. No hay duda, además, que guardan una estrecha relación entre sí y que su interacción puede ser abordada en proyectos de investigación. Es por ello que les dedicaremos un apartado en esta ponencia.

— Otro tema vinculado a los anteriores es el **tratamiento del conflicto** en contextos educativos multiculturales. Desde otros países como Francia (donde existe el Centre National de la Mediation) o Canadá en el que se ha ido consolidando la figura del **mediador cultural**, nos llegan experiencias que pueden ser muy útiles a nuestro país e invitan a ser investigadas.

Puesto que el objetivo de esta ponencia es invitar a la investigación en profundidad en este campo, vamos a desarrollar con una cierta amplitud, los elementos que necesitarían mayor producción investigadora en este momento:

3. IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LA COMPLEJIDAD DE UN TÉRMINO

Asistimos a una crisis del paradigma moderno que consideraba la diversidad identitaria como un valor regresivo; el universalismo abstracto y voluntarista, propio de este paradigma, ha dejado insatisfechos a grandes cantidades de seres humanos, que ahora en un momento de crisis, añoran el reagrupamiento de la especie humana desde un respeto más grande a su identidad (Pi de Cabanyes, 1998).

Actualmente la reivindicación de las identidades colectivas, por ejemplo de las minorías étnicas, o nacionales, son más patentes que las de clase social, de manera que las minorías cuestionan los principios de ciudadanía universal que no tienen en cuenta su identidad de grupo (Lukes y García, 1999).

Es importante comprender cómo se configura la identidad y su complejidad para poder dar respuestas desde la educación ya que actualmente se critica la educación multicultural por el hecho de que sus presupuestos y sus prácticas carecen de un

examen reflexivo sobre los conceptos de cultura, self e identidad individual (Hoffman, 1996). Antropólogos como Turner (1993) y Wax (1993) critican el concepto simplificado de cultura empleado en la educación multicultural como rasgos aislados que trivializan nuestra comprensión y que sirven de soporte a una visión de identidad cultural, personal, étnica o nacional que se ha fijado, esencializado y normalizado.

Hoy día hay un acuerdo generalizado entre los autores de que la identidad no es fija e inalterable, sino dinámica y cambiante ya que está en un continuo proceso de reconstrucción. En la conformación de la identidad intervienen dimensiones temporales —interactuan componentes del pasado, presente y futuro (F. Mascarell, 1997) y espaciales —lugares, territorios y contextos—. Un primer interrogante que surge es ¿Una persona tiene una o múltiples identidades? Es decir, se habla de la identidad o de distintas identidades. Nuestra respuesta es que una persona no tiene múltiples identidades, sino sólo una, hecha de todos los elementos que la han dado forma, en una mezcla especial y única. Si que tiene múltiples y complejas pertenencias, o, si se prefiere, subidentidades, lo cual no excluye que al hablar de cada una de ellas para caracterizarlas se hable de tipos o niveles de identidades, que no son excluyentes (Pi de Cabanyes, 1998; Pinxten, 1999; Flouris, 1998).

3.1. La construcción del concepto de identidad

Son muchas las corrientes que han tratado desde diferentes perspectivas el concepto de identidad: psicológicas, sociopsicológicas, culturales, antropológicas y fisosóficas. Desde cada una de ellas se pone el énfasis en algún tipo de pertenencia identitaria. En este apartado exponemos cómo se ha construido el concepto desde las diferentes ciencias como un punto de partida para abordar posteriormente los retos que plantea a la educación. Consideramos que son necesarios todos estos referentes para poder abordar posteriormente una operativización del constructo desde la investigación educativa.

3.1.1. La construcción de la identidad desde la perspectiva sociopsicológica

El auge del counseling multicultural en Estados Unidos ha propiciado el desarrollo de una línea de investigación en torno a la identidad étnico cultural desde dos enfoques complementarios: los componentes de la identidad y el desarrollo de la identidad.

- **El enfoque de los componentes de la identidad étnica**

Este enfoque tiene como objetivo identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que caracterizan la identidad étnica. Dentro de esta orientación podemos incluir los trabajos de Rotheram y Phinney (1987) Phinney (1991), Isajiw (1990), Sodowsky, Kwan y Pannu (1995).

Se han realizado diferentes trabajos de investigación siguiendo los modelos propuestos por estos autores. En nuestro país destaca la investigación de Espín y otros

(1998) sobre la construcción de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en adolescentes magrebíes según el modelo de Isajiw (1990). Se conceptualizan la identidad étnica y la aculturación como constructos multidimensionales y diferenciados. El cuestionario elaborado permite un análisis diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación de jóvenes magrebíes de dos maneras complementarias: elaborar perfiles individuales o grupales de identidad y aculturación, o bien analizando de forma conjunta ambos constructos, lo que permite ubicar a la persona o al grupo dentro de un continuo de integración étnico cultural, desde una situación de desintegración a una situación de integración y aceptación, tanto de su cultura de origen como de la cultura de la mayoría. Este cuestionario se ha utilizado en la evaluación de un programa de educación intercultural para el desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial (Bartolomé, coord. 1998).

- **Los modelos de desarrollo de la identidad étnica**

Estos modelos tienen como objetivo estudiar la configuración, cambio o reelaboración de la identidad de las personas que entran en contacto con una cultura diferente. En los diferentes modelos propuestos para explicar el desarrollo de la identidad étnica, se pueden distinguir dos líneas de trabajo según las bases teóricas adoptadas por los autores. Un grupo de autores, entre los que podemos citar a Atkinson y col (1989), Cross (1978) y Helms (1995), elaboran sus respectivos modelos a partir del contraste o enfrentamiento de una cultura minoritaria frente a una cultura dominante desde la perspectiva de los teóricos de la identidad racial. Herring, (1995) señala las limitaciones de los modelos de desarrollo de la identidad para aplicarlos a las personas biraciales y cómo dicho proceso es mucho más complicado en niños biraciales. Una identidad doble negativa (racial y cultural) afecta de modo especial a estos niños, que tienen una prisa adicional por decidir su particular identidad étnica y elegir o combatir las fuerzas sociales. Sus actitudes, autoestima y autoconcepto se desarrollan de forma muy diferente. El autor sugiere estrategias para los profesionales del counseling, basándose en el modelo de identidad biracial de Poston (1990).

Otros autores, entre los que destaca Phinney (1989, 1991), toman sus bases teóricas de los modelos de «desarrollo del yo» asumiendo por analogía que el desarrollo de la identidad étnica también ocurre de forma progresiva, desde un estadio de difusión o de no examen de la identidad, pasando por una fase de exploración hasta conseguir su logro. Berger, (1997) que sigue los modelos de desarrollo de la identidad, explora en adolescentes emigrantes de la Unión Soviética en EEUU los factores individuales y sociales que influyen en la elección de un tipo de identidad, e identifica 4 patrones o modelos, similares a los de Phinney, (1989), que encuentra 5 estadios en el proceso de desarrollo de la identidad. El autor indica que más que estadios, parecen ser patrones diferenciados que permanecen estables, aunque con algunas fluctuaciones. El autor también señala tanto la poca literatura existente sobre la identidad en este tipo de población en constante incremento, como la importancia de realizar más investigación sobre el desarrollo de la identidad en adolescentes emigrantes por su complejidad, y por la necesidad de orientar a los prácticos.

Aunque es importante reconocer la contribución que han hecho los teóricos de la psicología social y de la psicología del yo al estudio e investigación de la identidad, sin embargo se les critica que han incidido en la identidad de las personas para potenciar la autoestima pero han dejado de lado los aspectos culturales. Esta misma crítica se hace extensiva a los programas y materiales educativos elaborados para fomentar la identidad personal y la autoestima del alumnado de las minorías.

Sin embargo en investigaciones recientes, desde esta orientación, se recalca la necesidad de contemplar la dimensión cultural, por ejemplo la realizada por Ibrahim y otros (1997) quienes presentan un modelo multidimensional para comprender la identidad étnica de los emigrantes del sur de Asia, nacidos en América. Para este tipo de población, y en general los orientales, hay una serie de variables que tienen un mayor impacto en el desarrollo de su identidad. Destacan las implicaciones que tiene para el counseling y la educación la comprensión de la etnicidad, concienciación y conocimiento de las características culturales del propio grupo, y como influyen en la identidad étnica.

3.1.2. Una nueva concepción de la identidad en la era de la mundialización y de los nacionalismos

En la actualidad los autores desde el pensamiento político, social, antropológico y filosófico ponen el acento en el estudio de la identidad étnico cultural y nacional. Las aportaciones son numerosas y vinculan estrechamente los conceptos de identidad y ciudadanía. La mayoría de los autores está de acuerdo en que el sentimiento de pertenencia es imprescindible para generar una ciudadanía activa (Cortina, 1998, 1999; García y Lukes, 1999; Bambök, 1999; Kymlicka, 1996, 1999). Si se quiere avanzar hacia una ciudadanía mundial hay que ahondar en el sentido de pertenencia a la propia comunidad para ver los factores que están incidiendo en ella.

El tema de la identidad emerge con fuerza en dos fenómenos que se estan dando simultáneamente en nuestro tiempo. Por una parte la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas; desde esta perspectiva parece que se podria favorecer un nuevo tipo de identidad transcultural o supranacional. Por otra el fenómeno del resurgir de los nacionalismos y de los conflictos interétnicos que se plantean como choque de culturas y que son el origen de la mayor parte de los conflictos y guerras actuales en todos los continentes del mundo, parece más representativo de una configuración de la identidad basada en un grupo de pertenencia sea étnico o nacional (Thual, 1997; Martí, 1999). Parecen surgir pues dos tendencias que coexisten al mismo tiempo en la conformación de la identidad: la universalista y la localista o particularista. La cuestión es si son dos tendencias opuestas o si pueden ser complementarias y desde ambas se puede llegar a construir una nueva identidad.

- **Identidad y pluralismo en un contexto de mundialización**

La tendencia **universalista** tiene que superar dos tipos de peligros el de la hegemonía y el de la uniformidad. Los autores advierten de que las personas y los grupos

reaccionan cuando ven amenzada su identidad y cuando se les quiere imponer la nueva forma de colonización moderna que es la colonización cultural. Desde el mundo árabe, por ejemplo, se denuncia que las reacciones de las civilizaciones no occidentales son reacciones de identidad frente a la marea de la mundialización, y estas reacciones se manifiestan cada vez que una cultura o civilización intenta imponer a las demás su voluntad de potencia despreciando sus particularidades (Nour Eddine, 1999).

En cualquier lugar del planeta modernización equivale a occidentalización, y es una tendencia que los progresos técnicos cada vez acentúan mas. Esta realidad no la viven de la misma forma quienes han nacido en la civilización dominante y quienes han nacido en otra. Los primeros pueden transformarse, progresar y adaptarse sin dejar de ser ellos mismos. Sin embargo para el resto del mundo la modernización siempre implica el abandono de una parte de sí mismos. Maaluf (1999) señala que incluso cuando ha suscitado entusisamo siempre ha ido acompañada de un sentimiento de amargura o humillación, de una profunda crisis de identidad. Esta situación no es exclusiva de las sociedades no occidentales frente a occidente; dentro de los países occidentales también se dan reacciones de defensa de la propia identidad cuando una cultura mayoritaria intenta imponerse a otra más minoritaria. Este es uno de los motivos del resurgir de los nacionalismos, dentro de los estados-nación más amplios, como es el caso de Cataluña o el País Vasco en España, de Bretaña en Francia, de Gales y Escocia en Inglaterra o del Quebec en Canadá.

La mundialización y por tanto la **universalidad**, significa **pluralidad y diversidad**, como **opuesto a homogeneidad**, presente en cualquier lugar del mundo. Avanzar hacia una nueva civilización mundial significa que todo el mundo ha de tener la posibilidad de reconocerse en ella e identificarse. Esta nueva civilización ha de integrar elementos de todas las culturas. Al mismo tiempo **se acentúa la construcción de la identidad desde la diversidad cultural**.

El valor de la diversidad cultural se plantea no como diferenciación sino como accesibilidad más general a culturas asociadas a grupos y orígenes distintos del propio; una gama lo suficientemente amplia de oportunidades significativas sólo puede proporcionarla un fondo cultural diverso. En este sentido ni siquiera las culturas nacionales de largo asentamiento son lo suficientemente amplias. La decisión de afirmar una identidad adquirida al nacer no es ya una actitud natural sino que se convierte en un acto de elección ante toda una gama de alternativas accesibles.

Parekh (1995) plantea un argumento aun más amplio en pro del valor de la diversidad cultural como bien público, no sólo porque permite elegir, sino porque el acceso a otras culturas permite «apreciar la singularidad y también las fuerzas y limitaciones de la nuestra» (pág. 208). Y porque «ninguna forma de vida, por muy rica que pudiese ser, podría llegar a expresar jamás toda la gama de las potencialidades humanas» (pág. 203).

Actualmente hay muchos grupos de personas que se enfrentan a oportunidades anteriormente impensables de elegir identidades culturales y étnicas diferentes a las de su nacimiento. La movilidad y la inmigración enfrentan a un número creciente de personas a elecciones relacionadas con su pertenencia cultural; la posibilidad de com-

binar varias afiliaciones es un rasgo de la diversidad. Según Parekh (1995) no hay incompatibilidad entre el valor interno de la cultura para sus miembros y el valor externo de la diversidad para la sociedad más amplia. El valor de la pertenencia se verá aumentado por la reflectividad que resulta de experimentar otras culturas, e inversamente, sólo aquellas prácticas culturales que los miembros del grupo consideran valiosas contribuirán a la diversidad de una cultura pública. Sólo abriéndonos a las experiencias de otros grupos culturales, que coexisten con nosotros, a nivel social o global, podemos tener esperanzas de restaurar en alguna medida la riqueza de la nuestra.

Lo valioso de la diversidad cultural no es sólo la diferencia, sino el hecho de que proporciona oportunidades de comunicación entre formas de vida elegidas. La diversidad cultural accesible se opone tanto a la uniformidad, a través de la asimilación como a la diferencia a través de la segregación. Como señala Bamböck (1999) sería ingenuo suponer que este concepto de diversidad evite que estallen conflictos, pero ofrece la esperanza de resolverlos por medios políticos y no por la fuerza.

Desde la Educación multicultural se ha de trabajar para que todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias, para conciliar la necesidad de identidad con la apertura franca y sin complejos a culturas diferentes. Como afirma Maaluf (1999) quien pueda asumir plenamente su diversidad servirá de enlace entre las diferentes culturas y comunidades y hará de cimiento en las sociedades donde vive.

- **La configuración de la identidad desde el sentimiento de pertenencia étnica, cultural y nacional**

Toda persona humana tiene una necesidad de pertenecer a una comunidad social y cultural, entre otras cosas porque necesita un referente cultural claro que le ayude a ordenar y dar sentido a la realidad compleja que le rodea. Este vínculo es necesario para gozar de una identidad psicosocial saludable. Del mismo modo a la mayoría de las personas les parece positivo e incluso indispensable referirse a su comunidad nacional como espacio que les confiere una parte notable de su identidad, ser catalán, español, francés, inglés o escocés, es una manera de afirmar la personalidad propia de los seres humanos que habitan en el territorio de estas naciones o que se consideran miembros de esas comunidades nacionales, aunque no habiten en su territorio. En la mayoría de las naciones la referencia nacional es tan obvia que se convierte en invisible (Martí, 1999).

Los nacionalismos más visibles son los que aparecen en contraste con estructuras estatales representativas de las naciones dominantes. Pero Martí (1999) señala que se puede hacer un uso perverso de los nacionalismos y esto explica el que la mayor parte de los conflictos de nuestro tiempo sean inteligibles si no se descubren sus componentes identitarios. Thual (1997) sin embargo alerta de que no todos los conflictos nacionales, todas las tensiones étnicas o religiosas son conflictos identitarios. El problema estriba en este caso en absolutizar la pertenencia nacional o conferirle un carácter exclusivo, con lo que nos encontramos con el nacionalismo étnico de carácter cerrado, como el que plantea Milosevic en Yugoslavia, empeñado en crear un estado nacional con ciudadanos de una sola etnia, religión y cultura.

La pertenencia cultural y nacional proporciona un marco de elección inteligible y un sentimiento firme de identidad; desde este punto de vista las naciones proporcionan un ámbito de libertad e igualdad, al mismo tiempo que una fuente de confianza y reconocimiento mutuos. Pero como señala Botey (1999) la defensa a ultranza de la tradición, de la propia identidad, de la diferencia conduce a un relativismo cultural cargado de conflictos insolubles. Es necesario mantener el equilibrio siempre inestable entre lo particular y lo universal, entre pasado y futuro, entre tradición y cambio como bases para mantener el pluralismo. Pinxten (1999), también alerta del peligro del esencialismo en la definición de las identidades nacionales, religiosas o étnicas.

Los grupos étnicos utilizan indicadores culturales para definir sus fronteras, pero su cultura no está encerrada dentro de esas fronteras en el mismo sentido que lo están sus territorios. La comunicación intercultural se produce en todas las sociedades que conocemos y establece un campo cultural más amplio dentro del cual se negocian las fronteras del grupo. En las sociedades modernas esas fronteras suelen adquirir una fluidez nueva. Hay que tener en cuenta además que la vitalidad cultural de un pueblo depende de los intercambios que mantiene con otras culturas. Desde esta perspectiva se comprende mejor el peligro de mantener intactas las culturas de algunos grupos de inmigrantes, ya que al ser culturas en situación habria que centrarse en lo que continua siendo significativo y adaptativo en las nuevas circunstancias.

La pertenencia nacional, del mismo modo que la pertenencia étnico cultural, aunque se adquiere por nacimiento se ha de confirmar de forma voluntaria, enseña a las personas virtudes de solidaridad dentro de un grupo más amplio, proporciona estatus social y reconocimiento por otros y ofrece una cultura que ayuda a interpretar y valorar diferentes posibilidades de cómo dirigir sus vidas (Bambök, 1999).

La pertenencia de las personas a su propia cultura social tiene gran importancia porque ayuda a efectuar elecciones individuales significativas y a sustentar la autoidentidad.

Así pues podemos concluir este apartado señalando que las identidades de los ciudadanos de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas. En este mismo sentido se expresa Maaluf (1999) cuando habla de identidad como pluripertenencia o Roque (1998) que plantea la polidentidad como la identidad del hombre contemporáneo. Cada persona dispone de un conjunto de valores y referencias para vivir, una de ellas es la nación, o el grupo étnico, pero no son referencias aisladas ni exclusivas. Muchas utilizaciones peligrosas de los nacionalismos se generan por la creencia errónea en la incompatibilidad de las identidades culturales a nivel personal (Maaluf. 1999; Martí, 1999), como si cada persona no fuese una combinación de identidades diversas.

3.2. La formación de una identidad europea: la dimensión europea de la educación

La Unión Europea que en un comienzo se concibió como una unión económica está derivando, en la actualidad, a una unión cultural, y en este proceso ocupa un papel relevante la educación, Hansen (1998). Cada vez se registra una presión mayor para integrar los sistemas educativos dentro de la comunidad, al mismo tiempo que se ve la necesidad de crear una comunidad cultural y una identidad europea.

La educación para la ciudadanía en el contexto europeo se concibe como una ayuda en el proceso de formación de la identidad europea a través de la dimensión europea de la educación. Los orígenes de la política comunitaria en relación a esta dimensión europea de la educación se remontan a los años 70. En 1974 el Consejo de Ministros hizo una declaración en la que señalaban 4 áreas prioritarias para la política comunitaria: enseñanza de las lenguas extranjeras; promoción del estudio de Europa como una parte del currículum ordinario; la cooperación en la educación superior y el apoyo a las escuelas europeas. Sin embargo como señala McMahon (1995) la meta de la acción comunitaria en el área de educación era la cooperación mas que la armonización de las diferentes políticas de los estados miembros en cuanto a los sistemas educativos.

Durante los años 80 se redefine el papel de la educación impulsado por el Comité de la Europa de los Pueblos encargado a Pietro Adonino. En el segundo informe Adonino, el Comité incluye propuestas de acción en los campos de la educación y la cultura para promover la identidad europea. La educación para la ciudadanía y la identidad recibe un gran impulso durante esta época mediante dos resoluciones, una del Consejo de Europa (1983) y otra del Consejo de Ministros de Educación (1988).

En la década de los 90 se han intensificado los esfuerzos para crear una identidad comunitaria basada en un sentido de pertenencia a la cultura europea, haciendo de la dimensión europea un punto de referencia central en el empeño de Bruselas de recuperar el apoyo popular al proyecto europeo. El tratado de Maastricht ratifica la dimensión europea de la educación concediéndole una mención específica en el primer artículo del tratado. En 1993 aparece el Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación. Según este libro, el objetivo principal de la dimensión europea es estimular la conciencia de lo que se concibe como una cultura y herencia europea común, y propiciar que los estudiantes se sientan más inclinados a identificarse como europeos. Se hace mención específica de que los esfuerzos por introducir la identidad europea en la educación no pueden ir, en ningún caso, en perjuicio de las propias identidades nacionales o regionales. La finalidad principal es respetar la diversidad regional y nacional, y al mismo tiempo, impulsar la común herencia cultural. Hansen (1998) señala que se han hecho muchos esfuerzos en la Comunidad Europea para no plantear los temas de identidad nacional y europea como conflictivos sino como complementarios, a pesar de ello están surgiendo una serie de problemas que hay que tener en cuenta.

3.2.1. Problemas para la construcción del concepto de identidad europea

En 1994 el Parlamento y el Consejo afirmaron que la dimensión europea de la educación tiene que ver con temas relacionados con la «herencia cultural», «basados en la herencia cultural de los estados miembros», los cuales deben contribuir a fortalecer en los niños y estudiantes un sentido de identidad europea. Para construir con éxito una identidad europea los estudiantes deben enorgullecerse de la civilización europea, de la herencia cultural y de los logros históricos. Este modelo de construcción de la identidad europea ha sido denunciado como un modelo de identidad etno-

cultural (Hansen, 1998), al insistir en la herencia y tradición común de cada una de las naciones que conforman Europa, y además tomando un modelo esencialístico de identidad como algo orgánico, fundamental, históricamente dado y limitado Shore (1993). El fracaso de este modelo es querer incorporar los componentes de una identidad nacional a la identidad europea que es transnacional.

La revisión de la literatura sobre la identidad europea revela que este es un concepto complejo y multifacético (Montesano, 1989; Keating, 1991; Hedetoft, 1992; Murray, 1992; Couloubaritsis y otros, 1993; Pasias, 1994).

La construcción de una identidad europea significa que las personas han de incorporar a su identidad nacional una identidad supranacional. Los autores justifican su postura en el hecho de que la identidad personal está compuesta de múltiples pertenencias (Maaluf 1999), o por identidades múltiples (Smith, 1992). El elemento clave para Flouris (1998) en el logro de una identidad supranacional es que se necesita encontrar unas características esenciales de identidad compartida; las personas de las distintas naciones necesitan sentir seguridad y desear adherirse a una entidad supranacional, sin tener que sacrificar sus identidades personales o nacionales. Para ello se deben facilitar las condiciones que permitan reinternalizar símbolos supranacionales, valores socio-culturales, actitudes, que muestren cohesión y solidaridad, para que se construya esa nueva identidad. Keating (1991) argumenta que puede existir una identidad cultural europea si la gente de un territorio dado comparte unos valores comunes, unas creencias, normas, tecnoestructuras y formas de expresión artística. Coulby y Jones (1995) incluyen las lenguas europeas y no europeas, una historia y religión común y una cultura común basada en los fundamentos helenísticos, como elementos definitorios de término europeo en los currícula.

Esta misma idea de una cultura común, y de una herencia cultural común aparece en los resultados de la investigación realizada por Ritchie (1997) con profesorado europeo. Según la opinión de los entrevistados esta cultura semejante parece ser la democracia, la justicia y los derechos humanos. La identidad europea se ve como complementaria a la identidad nacional ya que es una forma de extender la ciudadanía a otros pueblos que nos parecen semejantes. Sin embargo los resultados de la investigación realizada por Du Bois-Reymond (1997) con estudiantes universitarios de educación y trabajo social, no son tan optimistas. La impresión, a partir de los datos obtenidos, según la autora, no es prometedora, ya que la generación joven tiene dificultades para identificarse con la realidad y potencialidad de una Europa unida vista desde su propio país. Para estos jóvenes la propia nación es mucho más importante que Europa o cualquier otra nación.

Apoyarse en la cultura común para la construcción de la identidad europea se revela como problemático ya que esto excluye a aquellas culturas y religiones que se perciben como diferentes. Como señala Rea (1998) la construcción europea tiende, desde un punto de vista político, cultural e institucional a homogeneizar las diferencias internas operando una separación entre los Europeos y el resto del mundo. Si la construcción europea crea acercamientos entre las diferencias culturales y nacionales en el interior de Europa pero instituye distancias étnicas y raciales con el exterior, estas distancias externas se trasladan también al interior y por contaminación ciertos

inmigrantes de todos los países de la Unión Europea se asimilan a lo exterior y se definen como «otros». Este autor se muestra muy crítico con el proceso de formación de la identidad europea y lo denuncia como un proceso racista: «se habla de la constitución no de un estado europeo sino de una sociedad europea que funciona como una comunidad imaginada que incluye a personas consideradas como parecidas y que excluye a los individuos percibidos como diferentes. Estas aproximaciones y distanciaciones se efectúan en nombre de diferencias culturales calificadas como insuperables y legitimadas por el recrudecimiento de los nacionalismos y también de un nacionalismo europeo. Para Rea (1998) lo que constituye lo específico de este nuevo racismo no es sólo la multiplicación de actos racistas sino, sobre todo, la intensificación del combate ideológico y político en la definición de las identidades de los grupos legítimos e ilegítimos. La particularidad del nuevo racismo consiste en el desplazamiento de la disigualdad biológica hacia la absolutización de la diferencia cultural.

Las aportaciones de todos estos autores nos indican la necesidad de tener en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa en el momento de definir la identidad europea. En esta línea van las aportaciones de Pinxten (1997) quien considera a Europa como diversa y con una diversidad que irá en aumento conforme se incorporen nuevos países. Esto significa el surgimiento de la unidad europea transnacional, que supera la opsición «nosotros-ellos» en la formación de las identidades y se define por un «espíritu comunitario» intercultural de diversidad. Para ello se precisan estrategias de aprendizaje y modelos que promuevan una noción de personalidad emancipadora y transcultural. Propone la negociación intercultural y la Educación Intercultural como principios educativos en la cultura escolar para promover una nueva forma de ser persona que se adapte mejor a la diversidad.

3.3. Retos educativos en relación a la identidad

En nuestras sociedades pluriculturales, la educación, tanto formal como no formal, tiene un papel importante en el proceso de construcción de un desarrollo positivo de la identidad y las instituciones educativas constituyen un escenario privilegiado para iniciarlo o transformarlo adecuadamente. Dado que la construcción de la identidad es un proceso natural, dinámico y jerarquizado, consideramos que el acento debe ponerse en los procesos. Pero, ¿Qué retos o finalidades se presentan a la educación multicultural en relación a la identidad? y ¿Cómo se puede avanzar en relación a esta cuestión?

- **Fomentar el desarrollo de una nueva forma de ser persona, una nueva forma de construir la identidad, una nueva identidad**

Esto implicaría:

a) Enseñar a las personas a que tomen conciencia de su propia identidad y la asuman.
b) Amplíen y enriquezcan su diferentes pertenencias
c) Respeten y comprendan las identidades de las otras personas.

¿Cómo avanzar en esta cuestión?

Ayudando a todas las personas, por una parte, a aceptar tanto los propios sentimientos de pertenencia como los ajenos, y por otra, ayudando a ampliar dichos sentimientos. Se trata, en primer lugar, de que las personas examinen todos aquellos elementos que les hacen sentir lo que son y concienciarles de los elementos que generan esos sentimientos de pertenencia, para pasar después a conocer cómo y por qué otras personas tienen esos sentimientos. En este sentido va la propuesta de Ramsey, (1996) que relaciona el desarrollo de la identidad y la educación en la diversidad. La autora utiliza los modelos del desarrollo de la identidad para orientar y guiar la práctica dentro de la planificación de aprendizajes didácticos y experienciales y ofrece a los instructores orientaciones para diseñar, y aplicar programas de educación en la diversidad.

Ver de forma reflexiva que si se toman juntos todos nuestros sentimientos de pertenencia, cada persona es única y diferente a todas las demás; pero a la vez concienciar a todo el alumnado de que cada uno de esos elementos, que conforman su identidad y que generan los sentimientos de pertenencia, son compartidos y sentidos por un gran número de personas, por tanto, cada pertenencia nos vincula, y nos hace copartícipes. Si cada pertenencia nos une con otras muchas personas, al final estaremos unidos con media humanidad (por edad, género, religión, profesión, estatus social, valores, etc...). Tomar conciencia de que es mucho más lo que une que lo que separa a las distintas culturas.

Enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias, dentro de la cual la pertenencia a la comunidad humana sería la más importante, sin borrar las particulares, de manera que nadie se sienta excluido de la civilización común que se está formando. Una persona que no tenga que renunciar a ningún tipo de pertenencia, y aprenda a asumir las pertenencias diversas y contradictorias, una persona que sea emancipadora y transcultural.

Se trataría, en definitiva, de fomentar una pedagogía multicultural antropológica, sensible a la valoración de la identidad y el autoconcepto que caracteriza los grupos étnicos.

- **Enseñar de forma diferente la diversidad cultural y las diferencias étnico-culturales**

Desde una Educación Multicultural donde la diversidad se contemple y vivencie como enriquecimiento de todas las personas, donde la etnicidad se contemple como la significación intencional a través de la cual la persona define su cultura de acuerdo con las condiciones de su experiencia y cómo esta identidad social requiere elementos culturales de asociación cognitiva y emocional; y donde «las culturas» se contemplen desde los valores más profundos que se transmiten, sin simplificarlas desde sus características más aparentes, folcklóricas o superficiales, que lo único que consiguen es reforzar estereotipos. Una educación multicultural donde las personas y las culturas se aborden desde una perspectiva histórica contextualizada y dinámica, en continua evolución. En este sentido va la propuesta educativa elaborada por Sandin (1998)

sobre un programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnico-cultural. Los objetivos del programa son:

- Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales
- Fomentar el conocimiento valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás compañeros
- Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnicos y culturales

Este programa ha sido objeto de aplicación en varios centros de secundaria en el marco de una investigación evaluativa realizada por Bartolomé, coord. (1998).

• Fomentar el desarrollo de una nueva identidad: la identidad europea

Un interesante dilema de cara a la educación en los países de la Unión Europea es cómo armonizar el fortalecimiento de las tradiciones nacionales con el desarrollo de una identidad europea. Según Flouris (1998) los intentos deberían encaminarse a identificar temas transnacionales y actividades tales como los derechos humanos, que transciendan la cultura nacional y los enlacen con el multiculturalismo, para lograr una comprensión internacional, cooperación e identidad europea. Para este autor la característica fundamental de los Derechos Humanos es que proporcionan un conocimiento transnacional básico que puede servir para activar las propiedades transculturales y movernos a través de un nacionalismo en la búsqueda para la unidad, interdependencia, cooperación enriquecimiento de culturas y comunalidad de una identidad y ciudadanía europea. «Los Derechos humanos proporcionan un marco que transciende a las culturas nacionales y que tienen el potencial de ser una fuerza transnacional de poder introducirse en una estructura multinacional como es la Unión Europea (Flouris, 1998: 96).

La naturaleza transnacional y global de los Derechos Humanos, y su compatibilidad con la identidad europea ha sido señalada por diversos autores así como por agencias europeas e internacionales (Comisión Europea, Consejo de Europa, Unesco, etc.). Hay un acuerdo en todos ellos que los principios y valores específicos de Europa son: la libertad, democracia, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la ley; respeto por la dignidad humana y justicia social. Estos principios y valores europeos enlazan la educación de los Derechos Humanos con la identidad y ciudadanía europea, e incluso con una identidad mundial.

Uno de los temas básicos dentro de la educación para los derechos humanos es el aprendizaje de la democracia, el Consejo de Europa en su recomendación para la enseñanza y el aprendizaje sobre los derechos humanos en las escuelas afirma:

«La democracia donde mejor se aprende es en un contexto democrático, donde se anima a la participación, donde se pueden expresar y discutir abiertamente los puntos de vista diferentes, donde existe libertad de expresión para el profesorado y el alumnado y donde hay imparcialidad y justicia» (Consejo de Europa, 1985).

Osler (1998)[5] aboga porque en la formación del futuro profesorado europeo se introduzcan los principios de la democracia, de la justícia social y de los derechos humanos, y todo ello en un contexto de responsabilidad global y de las relaciones de Europa con el resto del mundo.

Otros autores como Ritchie (1997) plantean la necesidad de incluir la educación multicultural en el curriculum como medio de potenciar la dimensión europea en la educación.

- **Tomar conciencia de la importancia de la construcción de la identidad en relación a los conflictos**

Como nos recuerda Singh, 1997, en las sociedades plurales culturalmente se producen conflictos entre los requisitos de socialización de la sociedad y la transmisión cultural de la familia y la comunidad. La educación debe fomentar la competencia cultural o habilidad para funcionar eficazmente en distintos mundos culturales. Para evitar conflictos en la identidad étnica entre personas emigrantes y autóctonas, es necesario que se produzca una reciprocidad entre «unos» y «otros», y como señala Maalouf (1999) «cuanto más se impregnen los emigrantes de la cultura del país de acogida, más podrán impregnar al país de acogida de su propia cultura» y «cuanto más sienta un emigrante respetada su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida». Todos tendrían que reflexionar sobre qué valores vale la pena trasmitir del país de origen o del país de acogida y que valores deberían olvidarse. Si nos ceñimos a conflictos étnico-culturales, se debería:

a) Reflexionar sobre cómo y por qué surgen los conflictos entre grupos. ¿Cómo y por qué las identidades heridas pueden provocar distinto tipo de conflictos?
b) Evitar y preveer posibles conflictos. Si esta prevención se hubiera tenido en cuenta en la zona de los Balcanes, se hubieran podido evitar las recientes y no tan recientes confrontaciones bélicas.
c) Desarrollar una actitud positiva entre las personas, de negociación, ante el surgimiento de conflictos.

- **Realizar cambios en las estructuras y contenidos de las instituciones educativas**

La pedagogía multicultural debe desarrollar los supuestos teóricos y de organización del sistema educativo, para que sea adaptativo y flexible. Deje de ofrecer una visión etnocéntrica de la historia para abrirse a una visión más amplia en donde se afirme las mejores aportaciones de lo «propio», al mismo tiempo que integre las mejores de los «demás».

---

5 La investigación planteada por este autor se enmarca en un proyecto promovido por el Consejo de Europa (1992-1995) sobre Educación para la ciudadanía en una nueva Europa: aprendizaje de la democracia, justicia social, responsabilidad global y respeto por los derechos humanos. En este proyecto ha colaborado profesorado de escuelas de formación del profesorado de 3 universidades y 13 países europeos.

Las instituciones educativas no pueden ser las últimas en enterarse o en actuar ante la realidad social. Bell (1991) sugiere que un tema central para la educación consiste en formar en el diálogo crítico, donde los temas controvertidos son tratados en un marco democrático caracterizado por la igualdad de oportunidades. La educación para la democracia implica métodos de enseñanza democráticos.

En concreto, consideramos que se debería:

a) **Promover y estimular la diversidad étnico-cultural entre el profesorado** en todo tipo de instituciones educativas. La homogeneidad cultural se da no sólo en los investigadores sino en los formadores. Si no se incorpora la diversidad cultural tanto en la realización de las investigaciones como en el profesorado en todos sus niveles, y en los ámbitos formales y no formales, las actuaciones e intervenciones estarán fácilmente sesgadas culturalmente. No tiene mucho sentido, por ejemplo y como conclusión de una investigación, decir que el alumnado de las minorías étnicas tiene una pobre autoestima si ésta ha sido analizada desde un patrón occidental y en una cultura oriental son distintos los indicadores y elementos que intervienen en el autoconcepto y autoestima de estas personas. La identidad se ve de forma distinta.

b) **Incorporar innovaciones en los curricula** de las distintas disciplinas que favorezcan al desarrollo de la identidad, tal como la hemos descrito. Flouris, (1998) alerta de la importancia que tiene el incluir en los curricula nacionales temas supranacionales y globales que superen las orientaciones etnocéntricas y eurocéntricas de los actuales.

A modo de ejemplo indicamos el trabajo de R. Albarea (1997), que muestra como desde la educación musical se puede contribuir a la formación de una identidad dinámica y pluralista en el contexto europeo. La música es una de las condiciones fundamentales para el desarrollo de un espíritu dinámico, equilibrado, abierto a las culturas y a los modos de vida diferentes. Un espíritu capaz de superar los estereotipos, de ir de la fijación a la polivalencia, de entrever la variabilidad de acontecimientos, aceptando las perspectivas de otros sin traicionar las elecciones de vida, de historia de las identidades personales.

4. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL Y RESPONSABLE

• Necesidad de una reconceptualización del concepto ciudadanía

En estos últimos años ha resurgido con fuerza el concepto de ciudadanía. Es un viejo concepto relacionado con el de ciudad para significar el estatus de hombres y mujeres libres, con derechos y deberes ejercidos mediante su representación en las instancias y gobiernos locales. Pero en su devenir histórico este concepto original se ha ampliado y se ha ligado a la constitución del Estado moderno, vinculando el concepto de ciudadanía con el de nacionalidad. De esta manera, una persona es ciudadano o ciudadana de un país (ya no de una ciudad), cuya pertenencia le confiere unos derechos civiles, sociales y políticos (Informe Eurocites, 1998). Pero en los momentos

actuales, el concepto tradicional de ciudadanía ligado a una concepción territorial y a una definición con el acento más en la exclusión que la inclusión, se encuentra en profunda crisis, y desde diversas posiciones se reclama una nueva concepción de ciudadanía y en consecuencia de educación para la ciudadanía que nos relaciona ineludiblemente con la educación para la diversidad (Dekker, 1993; Kymlicka, 1996; Giroux, 1993, entre otros).

Sin duda son múltiples las razones que se podrían presentar para explicar esta actualidad e interés sobre el concepto de ciudadanía y sus implicaciones educativas en todas las instancias; es decir, no sólo en la educación formal y reglada sino en todos aquellos contextos y medios en los que la educación esta presente, como veremos posteriormente, a título de ejemplo, la propuesta de una «ciudad educadora» que se realiza desde una entidad de gobierno local. En un intento por sintetizar podríamos señalar que los nuevos fenómenos que plantean la necesidad de ampliar los contenidos y renovar el concepto de ciudadanía se refieren a un conjunto de factores que cuestionan su actual concepción, que exigen una concepción más amplia de ciudadanía para dar respuestas a unos problemas que traspasan las fronteras de la nacionalidad (Gundara, 1997; Carneiro, 1999; Vintró, 1999).

Baste los factores apuntados en el apartado 1.3. de este trabajo para comprender que el concepto tradicional de ciudadanía es a todas luces insuficiente para atender a la nuevas exigencias de una sociedad donde el fenómeno de la globalidad obliga a planteamientos transnacionales, las respuestas a los principales problemas que la sociedad actual tiene planteados deben ser mundiales y donde la ciudadanía tradicional sustentada en un concepto de identidad nacional perpetuado mediante el sistema educativo formal se encuentra en crisis ya que más que nunca existe el reconocimiento de la diversidad cultural como uno de los valores más importante de la sociedad actual. Es por estas razones por las que los autores hoy cuando se refieren a la ciudadanía lo hacen en terminos de «ciudadanía cosmopolita» (Cortina, 1998) o ciudadanía global (Banks, 1997; Steve Olu, 1997) o ciudadanía responsable (Consejo de Europa, 1985, Bell, 1991, Giroux, 1993, Spencer y Klug, 1998, Osler, 1998).

- **La atención a la diversidad desde el nuevo concepto de ciudadanía**

Carneiro (1999) en una excelente exposición sobre la Educación para la ciudadanía y ciudades educadoras, señala cinco dimensiones para caracterizar una ciudadanía responsable en la actualidad; en términos del autor es necesario hablar de una ciudadanía democrática (que asegure la participación de todos y todas), una ciudadanía social (que luche contra el fenóme o de la exclusión), una ciudadanía paritaria (que exija la superación de prejuicios de género sobre todo), una ciudadanía intercultural (que cree un marco de cohesión y respeto a las culturas y derechos de los distintos colectivos culturales) y la ciudadanía ambiental (que trabaje por la preservación y cuidado del medio ambiente).

Bajo este amplio concepto de ciudadanía que nos ofrece Carneiro (1999) es desde donde hay que entender las propuestas educativas más novedosas en torno a la educación para la diversidad. Es así como modelos y términos educativos que hasta

ahora se afrontaban de manera relativamente independiente: educación intercultural, educación para la paz, educación no sexista, educación democrática, educación para la tolerancia, etc. pueden trabajarse como dimensiones de un mismo fenómeno educativo: educación para la ciudadanía global.

En relación con el tema de esta ponencia, cabe que destaquemos cuatro dimensiones claves de la educación para la ciudadanía:

Educar para la interculturalidad
Educar para la democracia y la justicia social
Educar para superar el reconocimiento de la igualdad entre géneros
Educar para la ciudadanía ambiental.

4.1. Educar para una ciudadanía intercultural

El propio Banks (1997) relaciona el concepto de educación multicultural con el de ciudadanía cuando nos ofrece un concepto amplio de la educación multicultural. El autor ha desarrollado unas dimensiones que, en opinión de Apple y Beane (1997, 110), puede situarse en un continuo que va desde una menor a una mayor implicación en los procesos transformadores sociales: (1) la integración de contenidos, (2) el proceso de construcción de conocimiento, (3) disminuir los prejuicios, (4) la pedagogía de la equidad, y (5) el poder de la cultura de la escuela y de la estructura social, como dimensiones que deben abarcarse en una educación multicultural, y todo ello con la finalidad de que el alumnado desarrolle los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias para llegar a ser unos ciudadanos efectivos en una sociedad pluralista y democrática. Pero es más, llegar a ser ciudadano no sólo de su comunidad o su estado, sino ciudadano de un mundo o sociedad global.

La respuestas educativas al fenómeno de la multiculturalidad en la que nos encontramos inmersos deben abordarse desde los distintos espacios educativos. Por esto no sólo deben estudiarse e investigarse las mejores soluciones que se pueden ofrecer desde la escuela o centro educativo como contexto formal de la educación sino, también y cada vez más importante, los profesionales de la educación nos debemos preguntar cómo extender la educación intercultural más allá de las fronteras escolares.

• El análisis de la interculturalidad en el contexto escolar

Con ánimo de clarificar las distintas áreas sobre las que trabajar e investigar en el campo de la educación formal y desde las que ofrecer alternativas de acción que reduzcan la distancia que los autores denuncian entre la teoría, la investigación y las prácticas multiculturales, nos parece clarificadora la propuesta de Banks que citábamos anteriormente. El autor distingue las siguientes áreas que pueden servir como marcos referenciales para conceptualizar, desarrollar y valorar teorías multiculturales, investigaciones y prácticas. Estas son:

a) *integración de contenido:* análisis del uso que hace el profesorado o que podría hacer de ejemplos y contenidos de una amplia variedad de culturas para ilustrar los conceptos, principios, etc. de su disciplina.

b) *proceso de construcción del conocimiento:* análisis del método y actividades que el profesorado utiliza para ayudar al alumnado a construir el razonamiento, el pensamiento, la forma de investigar, etc. en la disciplina y en qué medida se encuentra influenciado o está sesgado por posiciones raciales, étnicas o de clase social de las personas y de los grupos.
c) *disminución del prejuicio:* análisis de las actitudes raciales del alumnado y estrategias que el profesorado utiliza o podría utilizar para ayudarle a desarrollar actitudes y valores más democráticos.
d) *pedagogía de la equidad:* análisis de los cambios y adaptaciones que el profesorado realiza o debe realizar para facilitar el logro académico del alumnado procedente de diferentes grupos raciales, culturales, étnicos y de género.
e) *el poder de la cultura escolar y la estructura social:* desde esta dimensión se conceptualiza la escuela como un sistema social que es mayor que sus componentes, tales como el currículum, los materiales de enseñanza, las actitudes y percepción del profesorado, etc. Aunque se puede trabajar sólo un elemento del sistema, los otros también deberían atenderse si se quiere ser efectivo.

Posiblemente uno de los temas de investigación en educación intercultural que cada vez más adquiere relevancia se refiere a características institucionales y sus influencias en las relaciones sociales de la escuela y en el desarrollo de las autopercepciones. El currículum oculto continúa siendo un tópico de investigación importante en la educación multicultural sobre todo en lo que se refieře a las relaciones entre profesorado y alumnado y las interacciones entre el mismo alumnado. Incluso Cohen (1994) llama la atención de lo peligrosos que pueden ser los trabajos en grupo cuando no se ha trabajado previamente los diferentes estatus entre el alumnado con referencia a su género, clase social, raza o cultura, de tal manera que el resultado puede ser una marginación del alumnado de bajo estatus en lugar de ser una oportunidad el trabajar con otros.

También cabe señalar las aportaciones de Giroux (1993) cuando se refiere a la necesidad de desarrollar una educación crítica en la que los estudiantes tuvieran la oportunidad de preguntarse cómo se constituyen los conocimientos en tanto elaboraciones históricas y sociales. De manera más específica, la autora sugiere que desde una perspectiva de *pedagogía crítica* y desde el discurso de la ciudadanía, es necesario comenzar con análisis sobre las dinámicas institucionales y en experiencias individuales o de grupo, conforme se manifiestan con todas sus contradicciones dentro de relaciones particulares

• La interculturalidad desde el desafío de las ciudades educadoras

Desde las perspectivas de la educación multicultural como realidad comunitaria y no solamente escolar, cabe citar los esfuerzos que se realizan desde el movimiento de las «ciudades educadoras». En este sentido, educar para la interculturalidad significa como señala Carneiro (1999) escoger el diálogo entre culturas como el activo más importante para la gestión de la diferencias y la evaluación de la diversidad como una riqueza de la comunidad.

En estos momentos la explosión de la multiculturalidad ha llegado hasta el corazón de la ciudad (Informe Eurocite, 1998) constituyendo un espacio privilegiado para vivir la diversidad y, en consecuencia, un espacio educativo de indudable importancia.

Existe un importante movimiento sobre lo que podríamos denominar «ciudades educadoras» para el respeto y la convivencia multicultural. Sus planteamientos son plenamente interculturales: aceptando y valorando el enriquecimiento que supone la multiculturalidad para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas como pilar fundamental para avanzar en la igualdad de oportunidades, afirmar la conciencia democrática y facilitar la convivencia. Se conciben las ciudades como espacios de educación viva para el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas que inevitablemente coexisten, sobre todo en las grandes ciudades como resultado de los actuales movimientos migratorios. Las iniciativas que se desarrollan pretenden superar el concepto de asimilación y potenciar la integración como expresión positiva del reconocimiento de las potencialidades que supone para la ciudad la inmigración, mediante el enriquecimiento cultural y de trabajo (Rogers, 1998; Vertovec, 1998).

A modo de ejemplo de las respuestas educativas que se están dando desde los espacios municipales se expone una síntesis del Plan Municipal para la Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997). El plan establece cinco principios básicos de actuación municipal:

a) reconocer y valorar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la comunidad
b) promover la igualdad de derechos e igualdad de oportunidades como base de la convivencia democrática
c) adaptar los servicios culturales a las peculiaridades y necesidades específicas de los distintos grupos culturales
d) potenciar la participación ciudadana de las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas en las distintas instancias (asociaciones de vecinos, de mujeres, de deportes, etc.)
e) coordinar, concertar y cooperar buscando un amplio consenso social en todos los ámbitos de actuación de las distintas administraciones (europea, central, autonómica y local)

Vintró (1999) añade a los principios anteriores una nueva línea de actuación para la mejora de la educación en la ciudad: promover una ciudadanía activa, crítica, responsable y abierta a la diversidad.

Los ejes programáticos que se prevén en este plan para la interculturalidad se concretan en unas líneas de actuación referentes a: (1) *Información para la igualdad de oportunidades* como medida esencial para facilitar el acceso a los servicios y prestaciones y fomentar la participación y la inserción social de todas las personas; (2) *desarrollar y facilitar la participación activa* en las diferentes esferas de la dinámica social potenciando medidas que promuevan actividades que fomenten la interrelación entre las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas y otros grupos de la población; (3) *desarrollar un plan de formación* para la interculturalitad tanto por lo que se refiere a los distintos profesionales y agentes sociales desarrollen un marco de referencia para

entender y afrontar la diversidad cultural de manera positiva, como para los colectivos de personas inmigrantes extranjeras o minorías culturales hagan uso de la lengua y de las habilidades necesarias para su eficaz y activa integración social; (4) *promover actividades socioculturales* que sirvan como elementos de dinamización social y facilitador de la integración de las diversas culturas en la sociedad; (5) *creación de órganos municipales de participación y consulta* como, por ejemplo, el Consejo Municipal de Inmigración, la creación en los distritos del Consejos para la interculturalidad, etc. y (6) cada uno de los *diversos servicios municipales* tendrán que realizar las adaptaciones necesarias a fin de poder llevar a cabo la implementación y desarrollo de los principios, ejes y líneas de actuación de este plan.

Es fácil observar que bajo estos principios y líneas de actuación subyace todo un reto para una educación que quiera afrontar la diversidad cultural como medio natural en el que se desenvuelve la personas y cuya responsabilidad está también fuera de los muros de la escuela. La investigación desde esta perspectiva aún es bastante embrionaria.

- **La interculturalidad en un mundo global**

El actual concepto de educación multicultural y su relación con el de ciudadanía no es ajeno al de *educación global* tal como la presentan Merryfield (1997) y Banks (1997). Como señalan los autores, la cuestión educativa que se plantea es cómo preparar al alumnado para la diversidad, le equidad, la interconexión e interdependencia de su propia comunidad y el mundo. Si bien parece que no hay una única acepción para caracterizar la idea de *educación global*, cuando se analizan distintas propuestas, desde la ofrecida por Robert Hanvey en el clásico artículo *An Attainable Global Perspective* de 1974 hasta la más reciente de Carlotte Anderson (1994), parece existir el consenso de que una educación global comprende al menos los siguientes componentes: a) apreciación de las diferencias culturales y similitudes del medio y, por consiguientes, necesidad de tomar conciencia de que se es ciudadano de una sociedad multicultural; b) la necesidad de desarrollar una conciencia de justicia y de igualdad de oportunidades para todos y todas, donde se trataría de luchar contra el fenómeno de la exclusión de los grupos más desfavorecidos económicamente pero también de los grupos que requieren aún un reconocimiento pleno (como es el caso del género); y c) la conciencia de un mundo interrelacionado, cuyo dinamismo no puede entenderse y aprehenderse de forma local y ni siquiera nacional sino como un sistema global donde los valores, las cuestiones, su historia hay que entenderla desde el dinamismo actual de la interdependencia e interconexión.

4.2. Educar para ciudadanía democrática y que promueva la justicia social

En una ciudadanía democrática, mayoría y minoría están implicadas igualmente en el gobierno de la ciudad en cuanto a una educación ciudadana que suministra los instrumentos mínimos de conocimiento de las instituciones políticas y sociales y, de esta forma, construye el compromiso personal de participación en la vida colectiva. La

cultura de la paz es parte integrante de esta cultura ciudadana: una formación de las conciencias que rechazan previamente la violencia como método, o como fin, en la regulación del funcionamiento de los grupos humanos y que desarrolla competencias sociales necesarias a la negociación democrática de puntos de vista y de soluciones comunitarias (Carneiro, 1999).

Dentro de la esencia de la ciudadanía democrática moderna existe una adecuada educación para los *media*. Por la importancia que éstos asumen en la vida moderna, los medios de comunicación exigen una capacidad de interpretación crítica sin la cual el ciudadano o ciudadana se ve vulnerable.

No hay una nueva ciudadanía sin una fuerte apropiación de los derechos y deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano y ciudadana. La ciudadanía moderna o es social o no lo es. La lucha a los fenómenos conjugados de extrema pobreza, de la exclusión y de la marginación límite, constituye una prioridad fundamental en la ciudad del siglo XXI. Esta ciudadanía social parte de la noción de justicia —cuya premisa fundamental es la igualdad de oportunidades dentro de una sociedad democrática—, que conduce a la justicia social que presupone una actuación dirigida a la defensa de las personas con más carencias, mediante medios de discriminación positiva, movilizados a su favor.

Ejercer la ciudadanía es vivir la solidaridad como camino y meta de acumulación de capital social. Es aceptar el reto del desarrollo de las competencias críticas que propician la capacidad de vivir en armonía con los demás.

Una contribución importante nos la ofrece Giroux (1993) cuando escribe sobre la necesidad de repensar el papel que los maestros y otras personas pueden desempeñar en cuanto a definir la escolaridad dentro de un lenguaje de responsabilidad cívica y pública, un lenguaje en el que a las escuelas, sobre todo las públicas —opina la autora—, se las considere a manera de esferas públicas democráticas comprometidas con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas. Es decir, los educadores necesitan legitimar a las escuelas como lugares que proporcionen un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos con el papel fundamental de desarrollar una ciudadanía crítica y mantener una sociedad democrática. En este caso y como señalan diferentes autores (Consejo de Europa, 1985; Bell, 1991; Giroux, 1993; Spencer y Klug, 1998; Osler, 1998), la escuela se analiza e investiga como esfera potencial para desarrollar la alfabetización cívica, la participación ciudadana y una conciencia responsable y moral orientada a defender la convivencia democrática de la sociedad.

4.3. Educar para una ciudadanía paritaria que reconoce la igualdad entre géneros

A pesar de algunos progresos conseguidos, la civilización contemporánea sigue invadida de prejuicios discriminatorios de género que impiden la realización de una verdadera ciudadanía a dos (Carneiro, 1999). La mujer sigue ocupando el hemisferio más pobre de la ciudad de los hombres y sigue discriminada negativamente por parte de la aristocracia masculina del poder político y económico. La liberación del prejuicio de género es parte integrante de la nueva ciudadanía y de una ciudad que merece

ocupar para todas las tareas, para todos los puestos, para todos los combates cívicos, el mejor de todos sus ciudadanos.

Arnot (1997, 1999) plantea una serie de nuevas perspectivas feministas sobre educación y ciudadanía. Estas cuestiones son fundamentales tanto para la educación para la ciudadanía como para investigación educativa. En ellas se destaca la importancia del género en la interpretación de la ciudadanía. Estas perspectivas son:

- **Una crítica teórica de la ciudadanía como una narrativa moderna masculina**

La educación para la ciudadanía ha recibido el impacto de tres doctrinas políticas: —el nacionalismo, que pide ciudadanos educados para demostrar una lealtad entusiasta; —la democracia liberal, que pide ciudadanos que sepan utilizar su voto con conocimiento, y —el socialismo, para desestabilizar potencialmente la clase media y las clases dirigentes capitalistas. Estas narrativas modernas van a ser constantemente impugnadas por las mujeres y por los movimientos feministas (Torres, 1998). Carole Pateman (1980, 1988, 1992) es quizás la teórica política feminista más ampliamente reconocida que ha analizado las ideas asumidas sobre género del pensamiento filosófico europeo moderno. Su crítica revela las bases masculinizadas/patriarcales de las narraciones de la ciudadanía y en particular la naturaleza del género del «ciudadano abstracto», que es el núcleo del pensamiento democrático liberal, y los problemas que plantea a las mujeres que desean participar más activamente en las sociedades democráticas. La teoría democrática liberal ha construido y trabajado con un grupo de categorías universales y antagónicas de hombre/mujer, y ha atribuido unas características particulares al hombre y a la mujer que han marcado sus experiencias como ciudadanos. La filosofía democrática liberal ha definido a las mujeres como aquello que se ha de «superar para ser un ciudadano» (Lloyd, 1986). Las mujeres simbolizan la emoción, los sentimientos naturales, la vigilancia de la familia. No se les considera capaces de ser objetivas ni de comportarse según unos principios, habilidades que se espera encontrar precisamente en el trabajador y el ciudadano.

En la separación entre los dos géneros tiene un papel muy importante la distinción entre el ámbito público (del hombre) y el ámbito privado (de la mujer). Aparecen dos temas claves; el primero el dilema a la hora de decidir si las mujeres han de luchar no sólo por unos derechos iguales y tener el mismo acceso a la educación que tienen los hombres, o bien si han de luchar por el reconocimiento de una contribución de las mujeres a la ciudadanía y a la sociedad. Un segundo tema es el debate consecuente sobre la manera de como influye la distinción entre público y privado en el concepto de ciudadanía.

- **Una perspectiva sociohistórica de la lucha de la mujer por conseguir una ciudadanía igualitaria mediante la educación**

Las luchas de las mujeres por ser «incluidas» se han visto influidas por la forma como las mujeres han sido definidas por los sistemas educativos oficiales y por los discursos, y también por como se ha luchado contra estas etiquetas. Las tradiciones

curriculares femeninas han priorizado demasiado a menudo el papel de la mujer en las tareas domésticas y de cuidado de la casa y la familia. Se ha construido una categoría homogénea de mujer separada del concepto de ciudadano masculino.

La organización social de las escuelas no ha contribuido a la mejora de la situación de la mujer (definida por la movilidad ocupacional y social). La organización del currículum, la cultura escolar, el currículum oculto y las interacciones entre alumnado y profesorado y la materia impartida en clase, se han establecido sobre unos presupuestos de segregación de género y de jerarquización. La narrativa de la enseñanza a pesar de ser una de las libertades que se iban abriendo para las jóvenes y su futuro, era una vía para el encasillamiento y la cerrazón.

- **La deconstrucción de los discursos de género sobre el concepto de ciudadanía utilizados por estudiantes de magisterio de ambos sexos y por su profesorado**

La tercera perspectiva sobre la definición de ciudadanos genéricos puede desarrollarse enfocando las similitudes y las diferencias en la forma como los hombres y mujeres hablan de ciudadanía. Arnot (1997, 1999) presenta al respecto un estudio desarrollado en Inglaterra, Grecia, Cataluña, y Portugal, con estudiantes de magisterio. En este estudio, el concepto de ciudadanía se entiende como una parte de otros discursos más amplios.

Los conceptos y las definiciones de ciudadanía están marcados por discursos políticos (basados en las tradiciones grecorromanas de la vida política y los deberes del estado hacia la sociedad civil y el individuo; y los deberes del individuo respecto al estado), discursos morales (utilizan el vocabulario y las metáforas de la filosofía judeocristiana respecto a los valores y virtudes éticas esenciales) y discursos igualitarios (derivados de las tradiciones humanísticas y democráticas liberales alrededor de la libertad del individuo frente a la opresión, la pobreza y la violencia). En estos tres discursos de ciudadanía queda claro en qué medida cada uno, a su manera, privilegia a los hombres y margina a las mujeres clasificándolas como «otras». Ninguno de los discursos de ciudadanía favorece a las mujeres en las esferas masculinas.

Mientras que los chicos estudiantes de magisterio se preocupan por la naturaleza de los valores sociales, por el conformismo y por educar miembros de la sociedad que sean productivos y que respeten la ley, las chicas encuestadas de los diversos países ponen el énfasis en la importancia de la familia como lugar principal donde descubrir al «buen ciudadano». Las mujeres destacan su papel como madres y como encargadas de velar por los suyos. La artificialidad de la frontera entre el ámbito público y privado se manifiesta claramente en los discursos morales.

Los análisis de los discursos de ciudadanía nos permiten identificar las tensiones y las contradicciones de la democracia y su estructuración sociocultural. Los lenguajes utilizados para hablar de ciudadanía representan la sociedad bajo una forma transfigurada y genérica, y ofrecen a los hombres y a las mujeres unas posiciones como actores sociales diferentes basadas en estas formas. Estos tipos de aspectos son claves en las discusiones sobre educación para la ciudadanía.

- **Una perspectiva educativa emergente sobre los principios fundamentales de género relativos a la educación para la ciudadanía en sociedades democráticas**

Para las mujeres que quieren convertirse en ciudadanas en el sentido completo del término, el concepto de democracia que han forjado las tradiciones europeas aparece como un concepto inaceptable puesto que está basado en la separación de los géneros. Hay que replantearlo a partir de los principios y asunciones de género.

«En un primer nivel hay que revalorizar el ámbito privado, la contribución de las mujeres a la colectividad y reconocer que las experiencias y el mundo han estado construidos de forma históricamente diferente; las formas modernas de patriarcado han desarrollado nuevos métodos de inclusión de las mujeres, especialmente en el ámbito público. La era postmoderna no ha liberado a la mujer de sus responsabilidades domésticas» (Arnot, 1999, 31).

Es preciso, desde la escuela, facilitar la construcción de una sociedad democrática marcada por una nueva forma de conocer la realidad y de trabajar todas las personas juntas en su transformación:

— Poner en juego nuevas formas de conocimiento de la realidad: ir adquiriendo conciencia de la complementariedad de perspectivas y formas narrativas diferentes para el conocimiento de la otra persona y de su contexto.
— La escuela y el aula como espacios para transformar las relaciones de poder:
— Dar la voz a todas las personas pero en especial a las que no suelen intervenir.
— Ofrecer estrategias de organización participativa, cuestionando los abusos de poder.
— Facilitar el desarrollo de la autoestima como medio para la incorporación activa en el trabajo profesional.

Por último, señalar que tampoco el éxito académico de las mujeres ha podido combatir las estructuras de poder existentes, cosa que confirma que las oportunidades educativas no significan necesariamente oportunidades sociales.

1.4. Educar para una ciudadanía ambiental

La nueva ciudadanía conlleva la calidad total del ecosistema y su preservación. Supone una nueva ética de relación con la naturaleza y con la limitación de su riqueza para el beneficio de generaciones humanas sucesivas.

La educación ambiental es parte necesaria de la educación ciudadana y moral, en orden a la conquista de una ciudadanía que tiene sus cimientos sobre valores de comportamiento y éticos relacionales de las personas entre sí y con la naturaleza, cuya diversidad hay que proteger. La educación ambiental proporciona alternativas para responder a los problemas ambientales que constituyen las necesidades primarias de los ciudadanos y ciudadanas, porque define valores y motivos cuya comprensión conduce a patrones de comportamiento y medidas que son instrumentos para preservar y mejorar el medio ambiente. El sentido práctico de la educación para la ciudadanía lo resalta expresamente la educación ambiental en virtud de sus objetivos y funciones pues ésta «es necesariamente una forma de práctica educativa en sintonía con la

vida de la sociedad» (ISEE, 1987, 12). De modo que esta forma de educación será efectiva si todos los ciudadanos participan de ella en orden a mejorar sus relaciones con el medio ambiente.

Para que la educación ambiental pueda llegar a todos y todas ha de iniciarse en varios frentes: en la formación de los profesionales en general y del profesorado en particular, así como en los medios de comunicación y en la propia sociedad, si se pretende dar respuesta a las necesidades y problemas ciudadanos del tercer milenio.

En opinión de Martín-Molero (1998), la educación ambiental:

- No ha de incorporarse al curriculum como una disciplina más, incrementando las materias clásicas.
- Ha de integrarse en todas las materias desde la perspectiva y ámbito que le es propio.
- Ha de aplicarse a todas las edades y en todo tipo de programas de educación formal y no formal.
- Ha de incorporarse al proceso mismo de la educación formando un todo único y orgánico.
- Su método es la interdisciplinariedad coordinando las disciplinas.
- Equipando mejor a las personas en orden a tomar parte en la toma de decisiones.

5. ¿QUÉ INVESTIGACIONES SE ESTÁN DESARROLLANDO?

La revisión realizada sobre 76 trabajos publicados a partir de 1996 nos confirma en lo que ya venimos insistiendo en estas páginas.

No hemos hallado grandes novedades en los planteamientos metodológicos, lo que contrasta con la riqueza teórica de otras publicaciones que intentan hacer avanzar los temas desde el plano reflexivo. También hemos observado el salto que aparece en algunos trabajos desde los enfoques teóricos a las propuestas educativas prácticas, fruto, posiblemente, del deseo de responder a la necesidad de aterrizaje que sienten los educadores. Una buena obra representativa de este tipo de trabajos es la de Pérez Serrano (1997) «Cómo educar para la democracia». Otros autores, como Sánchez (1998) incluyen además algunas experiencias sistematizadas. Sin negar el valor de todas estas propuestas, creemos que es preciso desarrollar mucha más investigación en este campo que articule la teoría y los programas de actuación. La evaluación de programas, aparece así como una herramienta indispensable para valorar su validez y utilidad.

Aunque no se observa, en general, el tipo de investigación que reclamaría la complejidad temática existente, sí que existen algunos elementos interesantes que deseo resaltar.

• Las percepciones del profesorado

Encontramos un grupo de investigaciones preocupadas por descubrir las percepciones y concepciones del profesorado ante diversos temas emergentes. Por ejemplo,

— La dimensión europea en el curriculum (Ritchie, 1997), que utiliza como estrategia de investigación la entrevista semiestructurada.
— La ciudadanía europea (Osler, 1998), realizada con estudiantes de Magisterio. Una combinación de cuestionario, entrevista, grupos de discusión y narraciones escritas por los propios estudiantes.
— Las divergentes percepciones en la educación para la ciudadanía (Anderson, Avery, Pederson, Smith y Sullivan, 1997). En esta investigación se ha utilizado como estrategia de recogida de información y análisis la metodología Q, a través de 40 tarjetas que recogían diferentes puntos de vista de la educación para la ciudadanía. El análisis factorial realizado a partir de la matriz de correlaciones entre los sujetos dio, en primer lugar 3 tipos de profesorado en relación con una concepción de la educación para la ciudadanía: los que abogan por el pluralismo cultural, el comunitarismo y el legalismo. El estudio fue replicado en una muestra más amplia nacional donde aparecen cuatro grupos claramente diferenciados: los pensadores críticos, los legalistas, los pluralistas culturales y los asimilacionistas. Aunque difieren sustancialmente sus perspectivas, mantienen algunas creencias comunes.
— Un trabajo interesante es el realizado por Goodwin (1997) sobre concepciones y respuestas al tratamiento de la diversidad llevado a cabo con estudiantes de magisterio, utilizando con ellos la técnica del incidente crítico o anecdotario.

• **Características del alumnado**

También se han descrito algunas características propias del alumnado en ámbitos multiculturales. Por ejemplo, las prioridades de valor y expectativas de autonomía en adolescentes de distinta procedencia cultural (Deeds, Mahtani, Bond y Westrick, 1998) que aporta una forma bastante original —aunque no nueva— en la elección de valores, al introducir el sistema de pares para nombrar a las personas que admiran, respetan y les gustaría parecerse. De esta forma indirecta se descubren sus propias preferencias de valor. O la identidad étnico cultural de adolescentes magrebies, desde un modelo de componentes (Espín, Marín, Rodríguez, Cabrera 1998).

Quizá en este primer bloque de trabajos relativos a profesores y alumnos, diríamos que notamos un paulatino desplazamiento de investigaciones centradas en la técnica del cuestionario a otras que ganan en complejidad por las estrategias utilizadas y por el uso creciente de aquellas que se sitúan en una perspectiva interpretativa. Dentro de esa línea observamos un uso creciente de la **narración**, en las investigaciones. De Carlo (1997) la reivindica como un camino privilegiado de aproximación a la realidad desde la perspectiva de una construcción del conocimiento que rompa con las hipergeneralizaciones que constituyen los estereotipos étnicos y culturales. Basándose en Bruner, señala cómo la narración nos permite representar nuestra vida, por lo que se revela de gran importancia para la cohesión de una cultura y para la estructuración de la vida individual (p. 286). Aunque este autor se preocupe sobre todo de la aplicación de la narración al trabajo del aula, creemos que sus planteamientos pueden ser válidos para la investigación.

Por ejemplo, las biografías o historias de vida son utilizadas para profundizar en los problemas de aculturación que tienen los inmigrantes y sus necesidades formativas en el desarrollo de su proyecto migratorio; para el análisis de las dificultades experimentadas por jóvenes de 2ª generación o para comprender las experiencias escolares de grupos minoritarios jóvenes o adultos (Jones, Maguire y Watson, 1997).

• La narración de experiencias educativas: una forma de comprender la realidad

En este mismo enfoque podemos situar las narraciones de experiencias educativas que puedan presentarse como etnografías, estudios de casos, o investigaciones evaluativas de enfoque naturalístico.

Apple y Beane (1997) recogen en su obra «Escuelas Democráticas» cuatro narraciones de este tipo. «*Al principio, tomamos la decisión de que estas historias debían ser contadas por las mismas personas que participaron en ellas. Esto es fundamental. Los sentimientos de frustración y a veces cinismo, que muchos educadores y miembros de la comunidad experimentan a menudo son el resultado de no escuchar los unos las historias de los otros*» (pp. 43-44).

Algunas veces, la recogida de información se lleva a cabo exclusivamente a partir de una técnica, por ejemplo, entrevistas semiestructuradas desarrolladas dentro del medio donde se realizaba la experiencia (Carrington y Short, 1997). Estos autores evaluaron el potencial de la Educación del Holocausto, tema tratado en Secundaria en Inglaterra, como medio de educar para la ciudadanía activa en una democracia pluralista participativa, a estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos.

En otros casos, como en la investigación de Rhodas (1998) sobre «*la implicación de los estudiantes en servicios de la comunidad: una forma de educación para la ciudadanía*», o la de Houser (1995) sobre «*la influencia de las interacciones sociales en la educación para la ciudadanía*», el informe etnográfico se llevaba a cabo a partir de múltiples técnicas de recogida de información (entrevistas formales e informales, observación participante y análisis de documentos, incluyendo diarios de estudiantes). Estos dos trabajos últimos son muy interesantes para comprobar la manera de hacer emerger temas claves de corpus analizado integrándolos en los marcos teóricos de la investigación, al tiempo que desarrollan una vertiente práctica para el trabajo educativo.

• La evaluación de las innovaciones

Dados los necesarios límites de esta ponencia no me detengo en otros bloques de investigación que, siguiendo el enfoque cuantitativo, utilizan modelos explicativos o quasi experimentales. Queremos sin embargo, a modo de ejemplo, recoger la investigación de Nyberg, McMillin, O'Neill y Florence (1997) en la que se llevó a cabo la evaluación de una reforma escolar en una población constituida por 3 grupos claramente diferenciados: negros, hispanos y blancos. El diseño, de cohortes múltiples, con grupo experimental y control recoge los datos a lo largo de 4 años para ir observando el impacto del programa en múltiples variables. Este tipo de trabajos permite una aproximación sistemática a la variabilidad posiblemente atribuida a la Reforma y su nivel de persistencia en el tiempo.

Desde el paradigma interpretativo, la evaluación de las innovaciones, también constituye un centro de interés.

Hemos encontrado varios trabajos utilizando el método de Investigación-Acción Cooperativa como el de Davies, Gray y Stephens (1998) en el que se analiza la introducción de «día de la democracia» como estrategia de educación para la ciudadanía en una escuela. También es interesante la investigación de los conflictos en contextos educativos multiculturales. Nuestro trabajo de investigación (Bartolomé, 1998) nos llevó a cuestionarnos el método de investigación-acción cuando faltan las condiciones necesarias para el desarrollo creativo de una innovación, por parte de los maestros, en especial la formación que se precisa. La vinculación de un postgrado a una investigación cooperativa podría resolver en parte el problema.

Otra forma utilizada por nosotros es el proporcionar programas o materiales a los educadores para que puedan ser introducidos y evaluados de forma participativa. (Bartolomé, coord, 1998, 1999).

En síntesis: si quisiéramos resumir algunos elementos significativos para la investigación en este campo diríamos:

— Se está produciendo un momento intenso de **construcción teórica**. Faltan, sin embargo, más investigaciones que operativicen los constructos, creen indicadores a ser posible transculturales, establezcan una conexión sólida con la realidad socioeducativa, faciliten la aplicabilidad de los planteamientos a la educación y generen de hecho procesos transformadores seguidos y evaluados.

— Las temáticas tienen carácter **interdisciplinar** por lo que las investigaciones también deberían serlo. Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología Social, Política, etc son materias que iluminan los procesos que estamos estudiando. Por otro lado reclaman la iluminación pertinente de la educación.

— Las investigaciones por su complejidad tienden a realizarse en equipo.

— **Rompen el esquema de la escolarización educativa** como espacio privilegiado de la educación. Aun cuando la institución escolar sigue teniendo un papel relevante. Dentro de esta novedad de espacios quiero hacer mención a la ciudad como espacio nuevo educativo, lo que origina nueva complejidad en el planteamiento de una investigación que se realice en dicho ámbito, tomándolo como unidad de análisis.

— Apuestan por **procesos de transformación social articulados con estrategias educativas**.

— Los temas que se abordan siguen teniendo el alumnado y profesorado como protagonistas de muchas investigaciones. Sin embargo, siendo la temática nueva, se priorizan investigaciones que indaguen sobre la percepción que el profesorado tiene de la misma (por ejemplo, conciencia de identidad europea, concepciones de educación para la ciudadanía) prejuicios o actitudes ante la educación intercultural, otros grupos culturales, etc.

— La pluralidad de actores aparece con claridad en investigaciones complejas, donde queremos evaluar el efecto de proyectos amplios de apoyo a la inserción socio-profesional de los inmigrantes. La evaluación del Proyecto Epikouros es un ejemplo típico, involucrando múltiples servicios profesionales y grupos dife-

rentes de población (Cabrera, coord, 1998). Sin embargo los diseños deberían ganar en complejidad apostando por la complementariedad metodológica, aunque sin perder de vista algunas de las prioridades ya comentadas: acentuación de los procesos narrativos dando la voz a participantes de diversas culturas y género.

— También la importancia de agentes sociales como ONGs, Asociaciones, Instituciones educativas, se pone de relieve en investigaciones que pretendan analizar los complejos procesos de acceso a la ciudadanía desde diferentes identidades culturales y niveles de reconocimiento social.

— Las investigaciones transnacionales y culturales exigen, para su desarrollo, el poder contar con muestras de población de diferentes países.

— Finalmente, la creación de **redes** de grupos de investigación, no sólo a nivel europeo, ni solo en proyectos de colaboración con Latinoamérica, sino a nivel estatal, potenciaría y daría un impulso fuerte a la investigación, pues permitiría el intercambio de información, la posibilidad de réplica de investigaciones en diferentes contextos y el poder contar con personas interesadas en el tema que permitan desempeñar el rol del «crítico amigo» para confirmar los pasos que vamos dando en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuntament de Barcelona (ed.) (1997). *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. (1999). *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació. Programa de publicacions.

Albarea, R. (1997). L'Education musicale pour la formation d'une identité Européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43 (1), 61-72.

Anderson, C. Nickolas, K. y Crawdford, R. (1994). *Global understandings: a framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anderson, Ch.; Avery, P.G. Pedersen, P.; Smith, E.S. y Sullivan, J.L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q method study ans survey of social studies teachers, *American Educational Research Journal*, 34 (2), 333-364.

Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata

Arnot, M. (1997). «Gendered Citizenry»: new feminist perspectives on education and citizenship, *British Educational Research Journal*, 23, 3, 275-295.

Arnot, M. (1999). Ciutadania i genère: noves perspectives feministes sobre educació i ciutadania. En Institut d'Educació. *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació, pp. 23-34.

Atkinson, D.R. Morten, G. y Sue, D.W. (1989). A minority identity development model. En D. Atkinson, Morton, G. y Sue, D. (Eds.). Counseling American Minorities. Dubuque, IA: William & Brown.

Bambök, R. (1999). Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos. En S. García y S. Lukes (comp.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.

Bartolomé, Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*. Ponencia presentada en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 23 a 25 de Septiembre. *Revista de Investigación Educativa*, nº 23, 15-92.

Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial.

Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, vol 15, n.1. p. 7-28.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Rincón, D., Marín, M.A., Rodríguez, M.; Sandín, M.P., y Del Campo, J. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bartolomé, M. (Coord.) (1998) Evaluación de un programa de Educación Intercultural: Desarrollo de la Identidad Étnica en Secundaria a traves de la acción tutorial. Informe Final de Investigación presentado al CIDE. Doc. Policopiado.

Bartolomé, M. (Coord.) (1999). Construïm Europa? Activitats per la construcció de la ciutadania europea. ICE de la Universidad de Barcelona. Documento Policopiado.

Bell, G. H. (1991) European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, nº 14, pp. 15-26.

Berger, R. (1997). Adolescent Immigrants in Search of Identity: Clingers, Eradicators, Vacillators and Integrators. *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 14, 4, 263-275.

Boyle-Baise, M.A.; Guillette, M. (1998). Multicultural education from a pedagogical perspective. A response to radical critiques. *Interchange*, 29(1), pp. 17-32.

Botey, J. (1999). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. Barcelona: Fundació CIDOB.

Cabrera, F. (coord.) (1998). Els serveis de disseny i realització de la avaluació del projecte EPIKOUROS. Investigación financiada por el Ayuntamiento de Barcelona. Informe Final de Investigación. Documento Policopiado.

Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona, abril.

Carrington, B. y Short, G. (1997). Holocaust education, anti-racism and citizenship. *Educational Review*, 49(3), 271-282.

CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.

Consejo de Europa, (1983) Recommendation No. R (83) 4 of the Committee of Ministers to Member States Concerning the promotion of an awareness of Europa in Secondary Schools (Strasbourg, Council of Europa).

Consejo de Ministros (1988) Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on European Dimension in Education 24 May (88/C 177/02). European community.

Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad.* Madrid: Taurus.
Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza.
Cortina, A. (1999). Reflexiones éticas en torno al nacionalismo. *Sal Terrae,* mayo, pp. 381-391.
Coulby, D. y Jones, C. (1995). *Postmodernism and European Education Systems: Centralist Knowledge and Cultural Diversity.* Stoke on Trent: Trentham.
Couloubaritsis, L. y otros, (1993). *The Origins of European Identity.* Bruselas: European Interuniversity Press.
Cross, W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: a literature review. *Journal of Black Psychologie,* 4, 13-31.
Davies, I.G.; Gray; Stephens, P. (1998). Education for Citizenship: a case study of «Democracy Day» at a comprehensive school. *Educational Review,* 50(1), pp. 15-27.
Deeds, O.; Mahtani, S.; Bond, M.H.; y Westrick, J. (1998). Adolescents between cultures, School Psychology International, 19(1), 61-77.
Dekker, Henk (1993). European Citizenship: a political psychological analysis, en M. Montané y I. Bordas (coord.) *The European Dimension in secondary Education. For teachers and teachers Educators.* Barcelona: Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, pp. 41-56.
Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana/Unesco.
Díez Hochleitner, R. (1997). *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo.* Madrid: Fundación Santillana.
Du Bois-Reymond, M. (1998). European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans. *Comparative Education,* vol. 34, nº 1, pp. 27-40.
Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle.* Harvard University Press.
Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación.* nº 138, pp. 201-226.
Flouris, G. (1998). Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies,* vol. 9, 1, pp. 93-109.
García, S. y Lukes, S. (1999) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación.* Madrid: Siglo XXI.
Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México: Siglo XXI.
Goodwin, A. (1997). Multicultural Stories: preservice teachers'conceptions of and responses to issues of diversity. *Urban Education,* 32 (1), 117-145.
Grant, N. (1996). European and cultural identity at the European, national and regional levels: further comparisons. En Th. Winther-Jensen (Ed) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsabilities.* N. York: Peter Lang.
Grant, Carl A. (1992). *Research & Multicultural Education.* London: The Falmer Press.
Gundara, J.S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea, *Revista Iberoamericana de Educación,* 13, 199-221.

Hansen, P. (1998). Schooling a european identity ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of «The European dimension of education». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, nº 1, pp. 5-23.

Hanvey, R.G. (1975). An attainable global perspective. New York: Center for War/ Peace Studies.

Hedetoft, Uef (1992). Euro-Nationalism or how the EC affects the nation-state as a repository of identity. *History of European Ideas*, 15 (1-3).

Helms, J.E. (1995). An Update of Helm's White and Peaple of Color Racial Identity Models. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling*, 155-180. Thousand Oaks: Sage.

Herring, R.D. (1995). Developing Biracial Ethnic Identity: a review of the Increasing Dilema. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 23, 29-38.

Hoffman, D.M. (1996) Cultura y Self en Educación Multicultural: reflexiones en el discurso, texto y práctica. «*American Educational Reseach Journal*, vol. 33, 3, pp. 545-569.

Houser, N. (1995). The influence fo social interaction on education for citizenship. *Cuirriculum and teaching*, 10(2), pp. 15-31.

Ibrahim, F., Ohnishi, H. y Sandhu, D.S. (1997). Asian American Identity Development: a Culture Specific Model for South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 25, 34-50.

Informe Eurocites (1998). *La ciudadanía Europea*. Informe-propuesta sobre la ciudadanía europea. Participación, derechos sociales y cívicos. Septiembre de 1998.

Isajiw, W. (1990). Ethnic-Identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W.E. Kalbach y J.G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality*. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.

Jones, C.M.; Maguire and Watson, B. (1997). The school experience of some minority ethnic students in london schools during initial teacher training. *Journal of education for teaching*, 23(2), 131-144.

Juliano, D. (1999). Epistemologia feminista i pensament complex. En Ajuntament de Barcelona, *El femení com a mirall de l'escola*. Institut d'Educació. Col. Monografies 4, pp. 35-39.

Keating, P. (1991). European cultural identity: a Sociological perspective on the prospects and problems. *World Futures*, 30.

Kymlicka, (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (1999). Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales. En García, S. y Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

Lloyd, G. (1986). Selfhood, War and Masculinity. En Pateman, C. y Gross, E. (ed.). *Feminist Chanllenges: social and political theory*. London: Allen.

Maaluf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.

Martí, F. (1999). Aproximación serena a los nacionalismos. *Sal Terrae*, mayo, pp. 367-379.

Martín-Moreno, F. (1998). Retos de la educación ciudadana del siglo XXI: implicaciones curriculares, *Revista Española de Pedagogía*, LVI, 209, 51-72.

Mascarell, F. (1997). Identitat cultural i ciutat. *Revista Barcelona Educació*, 6-8.

MacMahon, J.A. (1995). *Education and Culture in European Community Law*. London: The Athlone Press.

Merryfield, M. Jarchow, E. y Pickert, S. (eds.) (1997) *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives. A handbook for teacher Educators*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.

Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

Montesano, D.R. (1989). A psychocultural approach of Euroean Identity. *World Futures*, 26.

Mulcahy, D.G. (1991). In search of the European dimension in education. European *Journal of Teacher Education*, vol. 14, nº 3, pp. 213-226.

Murray, Th. (1992) The moral identity development in ethnic relations. En K. Schleicher y T. Kozma (Eds.) *Ethnocentrism in Education*. New York: Peter Lang.

Muzás, Mª D.; Blanchard, M.; Jiménez A.; Melgar, J.C. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea.

Nyberg, K.L.; MCMillin, J.D.; O'Neill-Rood, N; Florence, J.M. (1997). Ethnic differences in academic retrackting: A four-year longitudinal study. *The journal of Educational Research*, 91(1), pp. 33-41.

Nour Eddine, M. (1999). *Lo intercultural o el señuelo de la identidad*. Barcelona: Fundació CIDOB.

Osler, A. (1998). European Citizenship amd Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 77-96.

Parekh, B. (1995). Cultural Diversity and Liberal, en D. Beetham (ed.), *Defining and Measuring Democracy*. London: Sage.

Pateman, C. (1980). *The disorder of Woman*. Cambridge: Polity Press.

Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity press.

Pateman, C. (1992). Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship. En Bock, G. y James, B. (ed.). *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity*. London: Routledge.

Pérez Serrano, Gloria (1997). *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular, S.A.

Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.

Phinney, J.S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, (13), 2, 193-208.

Pi de Cabanyes, O. (1998). Els valors de la identitat. En Mª A. Roqué (Dir.). *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.

Pinxten, R. (1997). IN and ICE as a Means to Promote a 'New Personhood' in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8, 2, 151-159.

Pinxten, R. (1999). Identidad y ciudadanía: personalidad, socialidad y culturalidad. Barcelona: Fundació CIDOB.

Poston, W.S.C. (1990). The Biracial Identity Development Model. *Journal of Counseling and Development*, 69, 152-155.

Ramsey, M.L. (1996). Diversity Identity Development Training: Theory Informs Practice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 24, 229-240.

Rea, A. (1998). Inmigration et racisme. Bruxelles: Complexe.

Rhodas, R. (1998). In the service of citizenship, *The Journal of Higher Education*, 69 (3), 277-297.

Rotheram, M.J. y Phinney, J.S. (Eds.) (1987). *Children's ethnic socialization: pluralism and development*. Newbury Park, C.A.: Sage.

Ritchie, J. (1997). Europe and european dimension in a multicultural context. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3), 291-301.

Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.

Rogers, A. (1998). *Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté, Revue internationale des sciences sociales*, 156, 225-237.

Roque, A. (1998). El repte intercultual a catalunya. Les noves migracions mediterrànies. L'Avenç, 226, junio, 30-34.

Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sandín, M.P. (1998). El desenvolupament de la identitat cultural de l'alumnat des de l'acció tutorial. *Revista del Col.legi*. Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofía i Lletres i en Ciències de Catalunya, 105, 49-51.

Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial*. Barcelona: Laertes.

Shore, C. (1993). Inventing the «people's Europe»: critical approaches to European Community «Cultural Policy». Man, 28 (4).

Siccone, F. (1995). *Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.

Singh, B.R. (1997). What education for a changing multicultural, multiracial Europe? *European journal of intercultural studies*, 8(3), 279-289.

Smith, A.D. (1992). National Identity and the idea of European unity, International *Affairs*, 68, 55-76.

Sodowsky, G.R.; Kwan, K.K. y Pannu, R. (1995). Ethnic identity of Asians in the United Sattes. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L.A. Suzuky y C.M. Alexander (Eds.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. Trentham Books.

Steve Olu, M. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders, *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), 231-256.

Thual, F. (1997). *Els conflictes identitaris*. Valencia: Afers.

Torres, C.A. (1998). Democracy, Education, and Multiculturalisme: Dilemmas of Citizenship in a Global World, *Comparative Education Review*, 42, 4, 421-447.

Torres, R.D.; Miron, L.F. y Inda, J.X. (1999) *Race, Identity and Citizenship*. Oxford: Blackwell Pu.

Turner, T. (1993). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?, *Cultural Anthropology*, 8 (4), 411-429.

Vertovec, S. (1998). Politiques multiculturelles et citoyenneté dans les villes européennes, *Revue internationale des sciences sociales*, 156, 211-224.

Vintró, E. (1999). *Opción Educativa de Barcelona.* Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona, abril.

Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid: Narcea.

Wax, M. (1993). How culture misdirects multiculturalism, *Anthropology and Education Quartely*, 24, (2), 99-115.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 321-339

INDIVIDUOS Y GRUPOS ANTE LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Iñaki Dendaluze Segurola
Doctor en Psicología (Medición y Evaluación) por la Universidad de Columbia, Nueva York
Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad del País Vasco

I. UNA PEQUEÑA HISTORIA (ENTRE OTRAS)

> Art (gritando sobre los ladridos de los perros): ¡Hola! He traído la comida... Carolyn: Mitch quiere que escribamos una introducción estándar al libro... Art (demostrando enfado): ¿Qué? ¿Estás bromeando?... Carolyn: Las fronteras entre las disciplinas académicas se han ido disolviendo... La ciencia social puede estar más cerca de la Literatura que de la Física.
>
> CAROLYN ELLIS; ARTHUR P. BOCHNER (1996): *Talking over ethnography.* In Carolyn Ellis; Arthur P. Bochner (Eds.): *Composing ethnography: Alter-native forms of qualitative writing* (pp. 13-45) Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Para muchos de nosotros la lluvia es amiga. No haré ahora un elogio de la lluvia. Desde luego no de sus aspectos prácticos y económicos, por importantes que sean. Sí tal vez una pequeña referencia a su belleza. A esos momentos de intimidad creados por las colinas próximas cubiertas de una niebla densa mientras cae una lluvia tenue. O el gozo del ruido suave de la lluvia sobre las hojas de los árboles que rodean la casa. Es una música que cada vez es una invitación a salir a escucharla. O también al placer del olor de la tierra mojada o del heno todavía seco por dentro tras un chaparrón reciente.

De niños el sentido de la naturaleza, de la lluvia y del sol es distinto. Lo aceptamos naturalmente, sin mucha reflexión, como aceptamos otras condiciones de la vida. Para un niño que vivía en las afueras de una pequeña ciudad, con solamente otra familia en el entorno próximo, las tardes de lluvia en los días sin colegio significaban pasar bastantes horas en la cocina de la casa. Mientras la madre andaba en las mil tareas domésticas el niño se refugiaba gustosamente en el dibujo y en los libros, sí, de aritmética. A mí los problemas de matemáticas de los libros se me acababan antes de que llegara el final del curso.

El gusto por los números y por las matemáticas me han acompañado siempre en la vida. Eran las clases que más me gustaban y donde obtenía mejores calificaciones. Siempre elegí, cuando fue posible, las opciones de Ciencias. Durante bastante tiempo pensé que en la universidad estudiaría la carrera de Exactas. Ya con el título de maestro, no sorprenderá que mi primer trabajo docente durante dos años, antes de ir a estudiar a Estados Unidos, fuera como profesor sobre todo de matemáticas... y de dibujo.

No es del caso ahora explicar el cambio de Exactas a Psicología. Lo que no extrañará es que dentro de Psicología me especializara en Medición y Evaluación, cuantitativa por supuesto (entonces prácticamente no había otra) y que cogiera casi todos los cursos de Estadística que se ofrecían en el programa. El primer curso de metodología de la investigación me llegó cuando acababa de salir el capítulo clásico de Campbell y Stanley (1963) sobre diseños cuasiexperimentales en el libro de Gage. Kerlinger comenzaba también por entonces su dominio como libro de texto de metodología en varios países. Total, que fue una formación muy marcada por el positivismo y cuantitativismo.

Como detalle a algunos les divertirá algo que me dijeron pocos años después. Ya trabajando en España todos los veranos solía ir a Nueva York y, entre otras cosas, visitaba la librería de la universidad para ver cuáles eran los libros recomendados en las distintas asignaturas de nuestra especialidad y para hablar un rato con los profesores con quienes mejor me había llevado. Les preguntaba entre otras cosas qué nuevas discusiones y aportaciones más significativas habían tenido lugar durante el año y también así me ponía al día de lo que se iba cociendo en nuestra área de especialización. Uno de esos años comenzó a sonar fuerte lo de investigación-acción. Ni en mis libros de texto, ni en las clases que había recibido había aparecido y uno de los veranos le pregunté a un profesor de qué iba el asunto y qué le parecía. La respuesta fue contundente: «Basura» (garbage).

Mis cinco años de trabajo en Madrid en una empresa privada, básicamente como director de proceso y análisis de datos, sirvieron para contrastar y poner a prueba lo que había aprendido en Estados Unidos y para afianzarme en las técnicas cuantitativas. Las tesis de la Complutense que asesoré continuaban teniendo un enfoque positivista y cuantitativista. No hace falta decir cuál fue el enfoque de mi primera docencia universitaria en Madrid (Comillas), Bergara (UNED), Bilbao (Deusto) y Zorroaga (Universidad del País Vasco). Lo mismo en cuanto a las tesis que continué asesorando y comenzando a dirigir. Por suerte las cuñas contra el paradigma dominante también me llegaron y me afectaron. Las primeras fueron sobre el valor de los datos cualita-

tivos, luego sobre la epistemología positivista, la importancia del acuerdo entre interpretadores de la realidad, los significados vs. los hechos, la evaluación cualitativa de programas, etc. La fuerza de esas cuñas se puede ver ya en el esquema del área de investigación educativa del Congreso de Educación del II Congreso Mundial Vasco (Bilbao, 1987; ver Dendaluze, 1988).

Tras peripecias y evoluciones varias he llegado, por ahora al menos, a una postura de pluralismo integrador, que expuse en el Congreso de AIDIPE de Valencia (1995; ver Dendaluce 1995) y que me sirve para racionalizar e incorporar las aportaciones de los distintos posicionamientos metodológicos, para vivir más a gusto aun en medio de las discusiones por acaloradas que sean y para enseñar a los alumnos sin reducir sus perspectivas y sus opciones.

He tenido el interés y la suerte de enseñar metodología de la investigación en cursos y cursillos de titulaciones de distintas Ciencias Sociales (Criminología, Salud mental, Gerontología, Drogodependencias, Educación intercultural, etc.). Me ha forzado a ver similitudes y diferencias según disciplinas científicas y me ha llevado a ver lo sustancial y los límites de mi visión de la metodología de la investigación.

Mi evolución, aquí en lo referente a los métodos y técnicas de investigación, se comprende mejor si se tienen en cuenta los grupos a los que he pertenecido y en los que he interactuado con otros profesionales. Uno puede hacer muchas cosas, afortunadamente varias con sentido positivo; pero acaba haciendo unas y no otras, aparentemente por opciones personales. Muchas veces lo hacemos presionados o condicionados por los grupos en los que nos insertamos o con los que tenemos que ver. Esa influencia de los grupos puede ser en forma de las oportunidades laborales o profesionales que nos ofrecen (con más o menos restricciones y limitaciones), porque nos abren puertas de cara al futuro, por sentido social o político, por nuestra posición en el «escalafón» dentro del grupo, etc.

En mis cinco años en Madrid venían bien sobre todo mis aportaciones psicométricas y de proceso informático y de análisis de los datos. Pude poner en práctica lo estudiado y desarrollarme en ese sentido. Era lo que quería y lo pude hacer. Pero en el grupo había otros trabajando la evaluación (en el sentido de entonces) y no me desarrollé en esa especialidad.

En la docencia las universidades que me contrataron al principio (Comillas, UNED, Deusto) fueron más para explicar la metodología de la investigación en Psicología o Pedagogía. Al entrar en la Universidad del País Vasco tuve la oportunidad de seguir en Psicología (era el primer profesor que entraba en esa línea) y sin embargo se me indicó que sería más útil en Pedagogía (también era el primer profesor en la línea de los métodos de investigación). Acepté la presión, porque siempre me he identificado con la Educación.

Cuando la división en departamentos primero y áreas de conocimiento después ya era consciente de que nuestro departamento y área de métodos de investigación no podía reducirse a lo cuantitativo y no hizo falta que me planteara el atender personalmente lo cualitativo, porque teníamos la suerte de que en el grupo había una muy buena profesional que ya había comenzado a trabajar lo cualitativo y la evaluación de programas. Esa circunstancia prolongó que se me identificara con lo cuantitativo.

Dentro de este campo, al principio era una obligación difícil de cumplir bien el saber de metodología, medición, estadística e informática. Por suerte fueron incorporándose al grupo buenos profesionales que han ido atendiendo distintas parcelas y nos han liberado al resto del grupo de enseñar (y saber en plan puntero) psicometría, estadística e informática. Los que estamos más en metodología de la investigación progresivamente también nos estamos subespecializando. Todo ello tiene un inconveniente y es que uno se esfuerza menos por saber lo que es competencia de otros.

Si pormenorizo la vida y los protagonistas del grupo en que trabajo y he trabajado es para ilustrar que una persona, según la composición, demandas, competencias y repartos de tareas del grupo puede desplazarse en un sentido o en otro. Dicho de otra forma, mi pequeña historia podía haber sido distinta si mis grupos hubieran sido distintos. No quiero decir que el grupo me haya empujado a donde no he querido estar, pues yo también he tenido la oportunidad de configurar al grupo y mi papel dentro del grupo. Que todo haya sido acertadamente o no es otra cuestión. Repito lo de antes, afortunadamente todos podemos ser suficientemente buenos en más de una cosa. Una vez la vida ha tomado un derrotero es más útil gozar en lo que se ha hecho y se hace, en lo bueno que se ha podido hacer y se puede hacer, que no en lo que uno no ha hecho o ha dejado de hacer o no va a hacer. Sobre todo a la hora de los balances.

II. UNA REFLEXIÓN (ENTRE OTRAS)

> (En la fábrica de la abuela de Rahel) hacían encurtidos, zumos, mermeladas, curry y piña en lata. Y mermelada de plátano (de forma ilegal después de que la Organización de Productos Alimenticios la prohibió porque, según sus normas, no era ni mermelada ni jalea. Demasiado líquida para ser jalea y demasiado espesa para ser mermelada. De una consistencia ambigua e inclasificable, decían). Según sus normas... Ahora, al cabo de tantos años, a Rahel le pareció que el problema que tenía su familia con las clasificaciones iba mucho más allá del asunto de las mermeladas y las jaleas.
>
> Arundhati Roy (1998): *El dios de las cosas pequeñas* (p. 46). Barcelona: Anagrama.

A. Consideraciones generales:

Lo de titular la sección I como «pequeña historia» es en recuerdo de Bernanos (1969) y su «Petite histoire de Mouchette» que tantas resonancias nos produjo a algunos adolescentes de otra época.

Mi pequeña historia está escrita en primera persona de singular fundamentalmente. No es cuestión de narcisismo. Hubiera preferido escribir la historia de cualquier otro, contada por lo mismo en tercera persona. El contar la historia que cuento tiene la ventaja de que la conozco bien y de que me ha evitado tener que buscar otra y obtener los permisos correspondientes para darla a conocer.

Cualquiera podría contar también su historia y aparecerían los mismos elementos básicos: cambios individuales y colectivos, marcados por unas circunstancias individuales y colectivas, configurando una trayectoria vital y profesional que pudo ser otra. Con la pequeña historia se quiere llamar la atención también a que los cambios son cosas del pasado, se dan también en el presente y seguirán dándose en el futuro. El comienzo de la historia podría ser en los 60, 70, 80 ó 90. Otros contarán después historias que tendrán lugar después del comienzo del nuevo milenio y en el fondo no serán muy distintas. Aunque partan de infancias con sol en vez de con lluvia. Aunque los bachilleratos y las universidades sean distintas según planes de estudio distintos. Como serán distintos los profesores que más nos influirán. Y distintas nuestras primeras experiencias profesionales y/o docentes. Y los grupos a los que se pertenezca. Aunque todo ello nos haya ido marcando a cada uno de una forma muy personal.

Hoy nos estamos planteando lo de los individuos y los grupos en un momento personal y colectivo muy concreto, con características, problemas y desafíos muy específicos. Que ciertamente nos son muy interesantes, porque son los que tenemos que afrontar, con frecuencia presionados por urgencias que se acumulan. Lo de la inminencia del año 2000, a pesar de que nos declaremos no milenaristas, parece hacerlo todo particularmente interesante.

La pequeña historia que he contado, aun con los tintes evocativos de su comienzo, es obvio que no tiene pretensiones literarias. En la cita de Ellis y Bochner (1996) que pongo al principio se nos dice que hay que difuminar los bordes entre las ciencias sociales y las humanidades, que debiéramos estar más cerca de la literatura que de la física. Ellos intentan hacerlo en el prólogo a su libro, con resultados discutibles; pero que al menos le dan una viveza que no es la habitual. Constas (1998, p. 27) advierte de todas formas que el discurso del posmodernismo ha creado un escenario para poetas frustrados.

Se pueden aportar aquí muchas citas de personas reconocidas que han dicho que han aprendido más sobre ciertas situaciones sociales por una novela o por una película que por los informes secretos y diplomáticos; o por las investigaciones de las ciencias académicas.

Si resalto el libro de Ellis y Bochner es porque puede sacudirnos a los que hemos estado más anclados en otros discursos. Denzin (1998, p. 334) llega a decir que el libro marca un momento pivotal en las disciplinas humanas; que las disciplinas de Psicología y Sociología ya no podrán ser nunca las mismas; que no va a ser posible volver impensadamente a las viejas formas de escribir sobre el mundo social. Ellis y Bochner se insertan dentro de una búsqueda de formas alternativas de practicar la etnografía y del escribir cualitativo, incluyendo la poesía, lo socioético, autoetnografía, pequeñas historias etnográficas, narrativas personales, textos de representación, etnodramas, novelas reflexivas, recuerdos de campo, cuentos sobre escribir cuentos, textos paralelos, memorias, y diarios y novelas etnográficas.

Un posible resultado del libro es abrirnos más a lo posmoderno. No nos exime desde luego del esfuerzo de distinguir entre posmodernos buenos, regulares y malos. Como hay buenos y malos entre los seguidores de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico. Con esta disposición abierta tiene más eco lo que dice Lenzen (1995,

1997) sobre la evolución que se ha dado en las ciencias sociales: realismo, realismo hipotético, posicionamientos relativistas, orientaciones críticas y epistemología posmoderna. A algunos no les gustará oir lo que dice este autor en 1997 al comentar el libro editado por Scheurich (1997). Se extraña Lenzen de que en 1991, quince años después del abandono de la teoría crítica en Alemania, alguien todavía hable desde esa perspectiva. Podemos traducirlo a que nadie puede instalarse en un posicionamiento, por muy progre y moderno que sea o parezca ser en un momento concreto.

La cita de Arundhati Roy (1998) del comienzo de esta segunda parte nos pone enfrente una posibilidad que también incomoda a bastantes y que tiene mala prensa en casi todas las lenguas: ni chicha ni limoná; «ni à boire ni à manger»; ni carne ni pescado; ni cabeza ni oreja; etc. De esas expresiones algunas se dan en muchos países porque tienen un transfondo medieval cristiano europeo (por ejemplo, lo de la carne y el pescado). Otras son muy autóctonas y sus connotaciones pueden resultar interesantes. Por ejemplo, se podría explotar la idea de que algunos se posicionan más por la oreja (demasiado atenta a lo que dicen los demás) que por la cabeza (propia). Los cambios nos dejan a veces en terreno de nadie, no anclados en ninguna de las trincheras, en una posición que a muchos les resulta difícil.

B. Los cambios (incluidos los metodológicos)

El cambio siempre va a ser parte de nuestro escenario. El cambio, además de inevitable, es constante. Aunque haya que precisar que a veces recibe un gran empujón por el fuerte impacto de ciertos incidentes, acontecimientos o personajes.

Lo único permanente es que nadie se puede dormir ni en su formación, por buena que sea; ni en unos posicionamientos, por bien fundamentados que estén en un momento concreto. Siempre habrá cambios en nuestro entorno y esos cambios sacuden nuestra posible tentación a caer en la inercia. Si alguien se sonríe al ver los malos puntos de partida de otros (por antiguos, caducos, pasados de moda, etc.) antes o después se encontrará con que sus posicionamientos corren el riesgo de ser considerados por otros como antiguos, caducos o pasados de moda, si no lo son ya.

Si en concreto estamos pensando en la investigación en el ámbito de la Educación, la idea del cambio es obligada. La Educación sirve al cambio, más o menos intencional, de los educandos y es un factor de cambio personal y social, por más que le tiente con frecuencia reproducir los sistemas existentes. Ante algo tan cambiante y relacionado con el cambio como es la Educación no podemos ir con métodos y técnicas de investigación invariantes. Si lo intentamos, estamos abocados a no ser buenos profesionales.

Una consideración relacionada y que nos fuerza también a plantearnos la problemática del cambio es la mayor o menor entrada que demos a consideraciones de calidad del servicio que estemos prestando (educación social, criminología, gerontología, psicología, etc.). Tendremos que resolver en primer lugar la cuestión de qué definición damos de calidad del servicio de que se trata. Puede ser una definición que dé más o menos entrada al análisis de las necesidades que hay que atender, con criterios de calidad más o menos absolutos o relativos. Pero en ambos casos, sobre

todo en el segundo, la calidad nos hará fijarnos en los cambios, en las mejoras en los procesos y en los resultados del servicio. Y estaremos en una situación parecida a la indicada en el párrafo anterior sobre la Educación.

Hasta ahora hemos estado hablando más de cambios en general que de cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. Por abreviar hablamos de «cambios metodológicos» y nos estamos refiriendo tanto a cambios conceptuales, como propiamente metodológicos, como técnicos en cuanto a la investigación.

¿Es ésta la situación y el momento de hacer una presentación más o menos exhaustiva de los cambios metodológicos a los que tenemos que enfrentarnos individuos y grupos? Si lo pretendiéramos saldría otro artículo. No está mal que con la excusa del fin de siglo y milenio o del comienzo de otro siglo y milenio se hagan intentos más o menos logrados en ese sentido. Algunos hemos entrado en el juego (Dendaluze, 1998, 1999). Incluso en un primer momento se pensó que ese fuera otra vez el contenido de este artículo. Se desechó por el peligro obvio de ser repetitivo.

Hay modas que van y vienen, a veces en un corto espacio de tiempo, a veces en plazos más largos. Las modas pueden ser más o menos prevalentes o restringidas a ciertos ambientes o disciplinas. Por ejemplo, puede ser una moda el rechazo total de los cuestionarios, o la utilización exclusiva de entrevistas conversacionales. Precisamente un autor que ha escrito un libro básico sobre entrevistas (Kvale, 1996), cualitativista serio donde los haya, proponía utilizar los cuestionarios tras las entrevistas para aumentar la generalizabilidad de los resultados de la investigación.

También hay que decir que por supuesto no todos los cambios son buenos. No se trata de cambiar por cambiar; sino cuando las razones para hacerlo nos convencen. Por eso es obligado distinguir entre cambios sustantivos y modas. Algunos cambios sustantivos a veces son incluso cambios paradigmáticos, verdaderas revoluciones científicas (Kuhn, 1962). En lo metodológico tomarse en serio a todos los participantes en la investigación refleja un cambio paradigmático. El pasar del exclusivismo de los posicionamientos positivistas y/o cuantitativistas a posicionamientos pluralistas puede considerarse una revolución que ha cambiado o cambiará todavía más las formas de investigar.

Al hablar del cambio algunos encontramos obligada la referencia a la hipótesis de la convergencia para movernos mejor en ese mundo de cambios (Dendaluze, 1996). Nos puede ayudar a prever qué cambios nos afectarán antes de que se den en nuestro ambiente; a aprender de las experiencias positivas y negativas de los que se han tenido que enfrentar a ellos antes que nosotros; y a actuar para fomentar ciertas consecuencias favorables o prevenir algunas desfavorables. Por ejemplo, apliqué la hipótesis de la convergencia a la investigación evaluativa. Era fácil «predecir» la gran importancia que esta forma de investigar ha ido adquiriendo, sobre todo el modelo de evaluación interna, formativa y participativa, con atención preferente a los procesos.

Para el núcleo de la aportación de esta ponencia lo esencial no es precisar cuáles son los cambios metodológicos concretos a los que nos tenemos que enfrentar, sino reconocer el hecho de que los cambios están y van a estar ahí y que nos presentan un reto a individuos y grupos, que afectan a las funciones y tareas de individuos y grupos; que hay que reflexionar sobre el hecho; y que para resolver bien el reto ciertas

propuestas nos pueden ayudar y que algunas propuestas son mejores que otras. Es decir, que tenemos esa tarea independientemente de cuáles sean los cambios metodológicos concretos que más nos pueden afectar a cada uno. Aquí estamos hablando en general, a veces con ejemplos concretos. Luego cada individuo y cada grupo tiene que ver cuáles son los cambios que más les afectan.

Una consideración importante para algunos individuos o grupos es la del «prestigio» del trabajo profesional que realizan. Esto a algunos les puede llevar a costarles abandonar el prestigio asociado con las ciencias duras y con la metodología que emplean dichas Ciencias.

Los cambios metodológicos pueden estar inducidos desde dentro de nosotros mismos (individuos o grupos) o desde fuera. Son más fáciles de llevar los primeros que los segundos. Las situaciones se viven de forma distinta. Tanto los análisis como las reacciones y las consecuencias son distintas. Las propuestas y procederes son más alegres cuando las promueve uno mismo que cuando se va a remolque.

El problema anterior se complica cuando la aceptación de cambiar nos lleva a planteamientos o posicionamientos ya realizados u ocupados por nuestros «enemigos» de otras disciplinas o departamentos. No gusta tener que darles la razón o reconocer que fueron más inteligentes cuando se nos adelantaron. De todas formas solemos ser bastante hábiles para que la sonrisa tonta no se nos note demasiado. Sobre todo si sabemos combinar en el nuevo posicionamiento aspectos fuertes de nuestro posicionamiento anterior, aspectos en los que somos superiores a nuestros enemigos. Lo de poner o dejar las comillas a «enemigos» va según individuos, grupos y situaciones.

Una consecuencia general de todo lo tratado hasta ahora como «consideraciones generales» sobre el cambio, concretamente sobre el cambio metodológico, es que tenemos por delante una tarea de reflexión de lo que hacen individuos y grupos (percepciones, posicionamientos y comportamientos) ante esos cambios. Después habrá que pasar a una serie de propuestas.

C. Reflexiones comunes a individuos y grupos

Los individuos que se plantean los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales son los investigadores de todo tipo y nivel; los interesados, aunque solo sea teóricamente, en cuestiones metodológicas; principalmente los profesores de metodología, que a las dos condiciones anteriores unen la responsabilidad formativa y didáctica de profesionales de las Ciencias Sociales.

Los grupos a los que afectan los cambios metodológicos y sobre los que se posicionan y actúan son varios. Unos se forman en torno a las disciplinas científicas, áreas de conocimiento, subgrupos profesionales que estudian campos específicos (educación especial, pedagogía del lenguaje, maltrato infantil, tercera edad, etc.), país (hay diferencias geográfico-políticas en cuanto a las metodologías), universidad, departamento, equipos investigadores bastante permanentes, etc.

Hay una influencia mutua entre individuos y grupos. Por distintas que sean las fuerzas relativas de los individuos y de los grupos. Hay individuos que por su saber,

experiencia o fuerza personal, capacidad de atraer recursos, etc. marcan mucho a los grupos. Hay grupos que son más potentes que cualquiera de sus componentes individuales y que sobreviven a pesar de cualquier baja individual, acomodándose a funcionar sin esos individuos o sustituyendo sus competencias específicas por otro componente que en parte realiza sus funciones, además de aportar otras potencialidades.

La simbiosis individuo-grupo, siempre tan enriquecedora para individuos y grupos, se realiza por una homeostasis entre individuos-grupo. Individuos y grupos cambian como consecuencia de realizar investigaciones en grupo.

Es fácil ver el papel tan importante que juega lo colectivo para los individuos a la hora de investigar; repartir o confirmar especialidades; y a la hora de repartir también la docencia, que acaba marcando al individuo. Aún así lo individual continúa siendo fundamental para determinar qué pasa con los cambios metodológicos en situaciones concretas. Sobre todo en el caso de las personas más influyentes en las distintas Ciencias Sociales, en las disciplinas, universidades y/o departamentos.

Hay una diferencia entre individuos y grupos en cuanto al posible posicionamiento y proceder respecto a los cambios. Los individuos, sin dejar de ser buenos profesionales, no tienen necesariamente la obligación de estar abiertos al cambio. Es una opción personal, en la que pueden influir los factores a los que ellos les den poder de influir. Tienen derecho a no plantearse el cambio y/o a no cambiar. Es cuestión distinta si les conviene o no, si realizarán mejor sus funciones profesionales o si sus relaciones con los grupos a los que pertenecen serán mejores o peores.

Los grupos para ser buenos sí tienen que plantearse la cuestión de los cambios metodológicos. Quienes no lo hagan aceptan con ello el riesgo de irse rezagando, posiblemente de no resolver adecuadamente los problemas de investigación que se plantean o de no atender adecuadamente a los colectivos (alumnos, clientes de sus servicios, etc.) para los que trabajan.

En los apartados siguientes vamos a completar estas consideraciones generales con algunas reflexiones específicas sobre individuos y cambios metodologicos, y sobre grupos y cambios metodológicos. La opción tomada es hablar primero de los individuos y luego de los grupos. Se entiende mejor lo de los grupos si se han estudiado previamente los individuos que los forman, aunque el grupo sea más que la suma de los individuos. Luego, al hablar en la sección III de las propuestas, el orden será el inverso. Tiene más sentido hablar primero de los grupos y luego de los individuos. Si los grupos actúan ante el reto de los cambios metodológicos, los individuos se verán más forzados a hacerlo y lo harán mejor.

D. Los individuos (ante los cambios metodológicos)

La reflexión sobre los individuos ante los cambios metodológicos tiene que comenzar por aclarar cuáles son los aspectos de los individuos en que éstos son más afectados por los cambios: Percepciones, afectividad, conocimientos, actitudes, expectativas, razonamientos, opiniones, posicionamientos, reacciones y comportamientos. Todos estos aspectos a lo largo de la ponencia los resumimos en percepciones, posicionamientos y comportamientos.

Los factores que influyen en que ante los cambios las percepciones, posicionamientos y comportamientos del individuo sean unos u otros son muchos. Como uno de los principales hay que apuntar las características personales, sobre todo psicológicas. Entre otras se pueden mencionar las siguientes:

— La mayor o menor confianza en sí mismo

— La búsqueda de la seguridad que dan ciertos posicionamientos, como les pasa a bastantes en la religión o en la política

— La diferente disposición a ver el cambio como amenaza o como reto gozoso

— La diferente incomodidad ante el hecho de que el entorno vaya cambiando

— La desigual valoración de la coherencia en las elecciones hasta extremos a veces exagerados

— La importancia mayor o menor que se da a ser «fieles» a las razones y soluciones que les van y les son útiles, consiguiendo que su competencia sea reconocida; mientras que otros se pasan más fácilmente a lo emergente, a las nuevas perspectivas y razones

— El gusto o rechazo por los números y la lógica dura; en contraposición al dato blando o a la lógica más abierta

— El gozar en el enfrentamiento de posicionamientos. Hay a quienes gusta convencer y ganar, muy seguros de la incuestionabilidad de sus razones; mientras que otros son más conciliadores, fácilmente respetuosos con quien piensa de forma distinta, dispuestos a escucharles y a tener en cuenta sus razones.

Habría que ver hasta qué punto éstas y otras características personales concretas están relacionadas con características psicológicas básicas y éstas a su vez con necesidades psicológicas básicas, explicado todo ello según qué teoría psicológica prefiera cada uno.

Otros factores individuales son la filosofía de la vida y los posicionamientos axiológicos e ideológicos. Si hay cambios en cuanto a filosofía, axiología o ideología es fácil que cambie la receptividad a los cambios metodológicos.

Así mismo es un factor el sentido de la carrera profesional personal. Influye si se tienen las ideas claras, si se avanza con pasos derechos o dando rodeos. Hasta qué punto uno tiende a afirmarse, a hacerse sitio, a avanzar decididamente, en algún caso incluso a trepar. Hay diferencias también en la tendencia a crearse una imagen, una fama, que al mismo tiempo nos defiende y nos ata. En ese desarrollo profesional es importante acertar en un buen equilibrio entre la competencia en métodos y técnicas de investigación y la competencia en algún contenido de las Ciencias Sociales (maltrato, integración, desarrollo vocacional, etc.). El consejo para avanzar bien es ser especialista sobre todo en algún contenido y en algún método, especialmente en alguna técnica.

Como es un factor importante la relación del individuo con el grupo. Por ejemplo, la mayor o menor dependencia del grupo, autonomía, necesidad de ser útil al grupo, de contribuir al grupo. Por ejemplo, la distinta receptividad a las demandas del grupo o del entorno. O hasta qué punto le afectan las situaciones del grupo, por ejemplo, sus conflictos. O que el grupo tenga poder, margen o capacidad de maniobra; o que sea un grupo ahogado, atosigado, reducido, con dificultades. Es decir, cuál es el desarrollo-carrera del grupo.

Hay factores externos que también influyen en el posicionamiento de un individuo ante el cambio. Factores como la situación familiar en cuanto a pareja (soltero, casado, separado, divorciado) e hijos (cuántos y en qué etapa de su desarrollo); enfermedades (propias o de familiares), cargos universitarios o públicos; etc.

Podemos seguir enumerando factores hasta perdernos en la multiplicidad de los factores que pueden influir en las percepciones, posicionamientos y comportamientos individuales ante los cambios metodológicos. Se simplificaría la tarea si se pudiera establecer una tipología de individuos ante el cambio (con aplicaciones a lo metodológico). Se podría hacer esa tipología, si no se ha hecho ya, y la tipología sería distinta según la teoría psicológica que marcara los fundamentos y los criterios.

Lo más importante es que cada individuo examine (si es preciso con ayuda de su psiquiatra particular) qué factores le afectan y le ayudan o impiden tener una buena relación con los cambios metodológicos. Le será útil distinguir los que dependen de uno mismo de los que dependen de otros; y los que son susceptibles de hacer algo sobre ellos de los que no se puede. Puede ser un consuelo lo del poeta de que «se hace camino al andar»; pero también él dice que a veces es «golpe a golpe». Como que a veces tenemos que rehacer el camino, porque si no nos encontramos con el peligro de llegar a un callejón sin salida. Esto tendrá que ver seguramente con nuestra tendencia a ser exclusivistas-puristas-extremistas o a ser pluralistas integradores. Lo primero es bueno para los otros, pues les hace ver hasta dónde llega una idea llevada al extremo; tal vez no tan bueno para uno mismo. Lo segundo ciertamente es bueno para uno mismo: se es receptivo a todas las ideas, por supuesto a las más novedosas, con libertad, respeto y sin agresividades.

En todo caso nada nos exime de procurar tener una conciencia clara de dónde estamos, con una buena planificación consecuente de los momentos-etapas de la vida en dirección hacia donde queremos estar. No es cuestión de dejarse llevar por la corriente o por factores externos a uno mismo. Tenemos que saber nuestras prioridades y cuáles son las batallas en que más tenemos que luchar para que nuestro desarrollo profesional sea bueno, seguramente dentro de un buen sentido colectivo o de grupo. Precisamente una de las primeras tareas puede ser la de arrimar el hombro para que los grupos a los que pertenecemos reaccionen bien ante los cambios metodológicos y para que la infraestructura sea buena y funcione.

Desde una perspectiva más individual y en cuanto a los comportamientos, una de las tareas básicas es la de decidir si identificarnos con un paradigma; teniendo en cuenta cómo trata ese paradigma los cambios metodológicos, si de una forma abierta o imponiendo un corsé. No podremos olvidar nuestras responsabilidades con los alumnos, si los tenemos. Por un lado tendremos que conseguir que se enteren de los cambios que se están dando y de los que pueden venir. Por otro tendremos que ver si enseñamos solamente lo que nos convence, a costa de que no se asomen a otros puntos de vista y de hacer las cosas, tal vez en el futuro alternativas a nuestra forma de hacer las cosas.

En todo ello está implicado que cada individuo tendrá que plantearse si está dispuesto a pagar la factura (por aceptar los cambios metodológicos) de una formación permanente o si renuncia demasiado fácilmente a aprender lo que no sabe y tal vez debiera saber.

E. Los grupos (ante los cambios metodológicos)

La reflexión sobre los grupos ante los cambios metodológicos puede comenzar por preguntarse si el grupo es abierto o cerrado a los cambios. El grupo puede ser una rémora, un freno respecto a los cambios, ir a remolque de los mismos; o puede ser un auténtico animador. Muy fácilmente se crean en los grupos microclimas favorables o contrarios a ciertas cosas. Ciertas ideas y prácticas se desarrollan en el grupo preferentemente a otras. Por lo mismo el grupo puede plantearse respecto al cambio cuál es el aire de su microclima, si los cambios van a encontrar o no un terreno favorable.

Habrá que ver si el grupo se preocupa por conocer pronto los cambios que se están dando y si incluso procura anticipar los que van a venir a su entorno, porque ya ve que se están discutiendo o dando en otros entornos que habitualmente suelen ir más adelantados.

En grupos que trabajan también en la docencia se puede reflexionar si según el cuadro de contenidos que se quiere cubrir con las distintas asignaturas, cursos y seminarios se están atendiendo los cambios metodológicos, al menos los más interesantes, incluso antes de que se generalicen en otras universidades.

El grupo indicará también su apertura y preocupación por los cambios si a la hora de incorporar nuevos individuos al grupo tiene en cuenta su posible contribución a que el grupo trabaje ciertos cambios metodológicos. Dos candidatos a pertenecer al grupo pueden ser muy competentes y resolver las necesidades básicas para las que se está pensando incorporar a uno. El grupo indica que se toma más en serio los cambios si de los dos escoge al candidato que más parece que va a trabajarlos, al menos algunos.

En un momento determinado se tiene que reflexionar sobre el grupo mismo. Por ejemplo, analizar si en el grupo predominan sujetos de alguna de las tipologías de que se ha hablado antes; o más sencillamente si son mayoría o minoría los que se toman más en serio los cambios metodológicos. Puede ser que en el grupo haya demasiado respeto o consideración hacia quienes más «peso» tienen en el grupo (por distintas razones) y ese respeto sea a costa de no incorporar cambios que justificadamente habría que introducir. También se puede dirigir la mirada hacia los otros componentes del grupo y preguntarse si todos tienen oportunidad de introducir o practicar los cambios que crean convenientes. Sobre todo en los grupos de docencia puede ser que a algunos habitualmente se les asigne asignaturas más rutinarias en que sea más difícil profundizar en esos cambios.

En la reflexión sobre el grupo y los cambios metodológicos no será tiempo perdido que de vez en cuando se planteen cuestiones generales del funcionamiento del grupo, con aplicación también respecto a dichos cambios. Cuestiones como si hay claridad sobre los fines del grupo y si se comparten; la forma de decidir la composición del grupo (altas y bajas); la definición y reparto de funciones y tareas, por lo mismo de las responsabilidades; las reglas de funcionamiento del grupo; los criterios y modos de tomar decisiones; así como, si ha lugar, la explotación (económica, publicaciones, etc.) del producto del trabajo del grupo.

Concretamente puede no ser innecesario recalcar la importancia particular de que estén claras, incluso de que simplemente sean justas, las reglas de reparto de funciones

y tareas. Es muy destructivo para el grupo que haya solapamientos, que unos se pisen a otros. Conviene que todos sepan dónde está y debe estar cada uno, y cuáles son los campos de trabajo y de expansión de cada uno. Si es previsible que dos quieran moverse a un mismo terreno conviene arbitrar muy desde el principio, antes de que se dé una situación de conflicto, quién tiene preferencia o cómo se reparte el terreno. Evitando, claro, que haya algunos muy dados a marcar muchos territorios y luego ser algo parecido al perro del hortelano, que no los trabajan ni dejan que otros los trabajen. Será señal de buena salud del grupo que no condicione excesivamente a los más dependientes o débiles.

Además el grupo debe reflexionar si facilita intercambios sanos (abiertos, libres, claros) entre sus miembros; si las aportaciones surgen y fluyen con facilidad; si el grupo sabe sumar lo que los individuos pueden aportar. Es decir, si el crecimiento de individuos y grupos es positivo.

Todo grupo debe extremar el cuidado en cuanto a los juegos de poder, de prestigio, de estatus o de protagonismo; así como los intentos de control del grupo por parte de algunos. Ni que decir que un grupo que no tenga una buena estrategia de resolución de los conflictos internos está abocado a su deterioro o a su desaparición.

No se puede abandonar la reflexión sobre los grupos sin hacer referencia a que no solo deben ser autocríticos, sino que deben autoevaluarse. Otra vez, en general y en cuanto a los cambios metodológicos.

III. UNAS PROPUESTAS (ENTRE OTRAS)

> «La lógica es la misma en toda investigación disciplinada»
>
> Lee Cronbach (1987, p. 4): Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.): Evaluating Education: Issues and methods (pp. 4-35). London: Harper & Row.

A. Consideraciones generales

Las propuestas que se van a hacer son para mejorar las percepciones, posicionamientos y comportamientos de individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. De lo que se trata es de no quedarse en la pura reflexión, sino de indicar qué se puede hacer. Aun a sabiendas, como se indicaba antes, de que las iniciativas y las acciones correspondientes más interesantes son las que surgen de los mismos grupos, no como algo impuesto a los mismos.

Para no ser excesivamente repetitivos aquí vamos a hacer solamente unas cuantas propuestas más bien selectivas, pues prácticamente en torno a cada reflexión se pueden hacer una o más propuestas. El enfoque con que se hacen es el de adelantar y ayudar el trabajo de individuos y grupos, sabiendo que las situaciones concretas son muy específicas. Aun así se podrá comprobar que ciertos comportamientos y problemas se repiten en varios sitios. Se hacen primero las propuestas sobre los grupos y

luego sobre los individuos, porque si hacemos mejores los grupos se resolverán mejor las cuestiones individuales.

B. Propuestas comunes a grupos e individuos

1. *Anticipar:* Hacer un esfuerzo sistemático por estar al día, por husmear lo que va a venir, por «leer» el futuro (¿recurriendo a la hipótesis de la convergencia?). No se puede esperar a que otros nos avisen por dónde van los tiros. Será útil analizar qué cambios metodológicos se están planteando grupos similares al nuestro, grupos que habitualmente van por delante de nosotros. Es decir, escoger bien los referentes. Hay ciertos autores (por lo que escriben o en entrevistas personales) y revistas que son más útiles para ello. Además en los congresos se debe encontrar buenas pistas.

2. *Moda vs. sustantivo:* Hacer un esfuerzo sistemático por separar los cambios que son simplemente moda de los que son realmente sustantivos, que incluso pueden representar un cambio paradigmático o una revolución científica. Hay bastante hojarasca, bastante barniz de moderno y posmoderno. Ciertas movidas son solamente agitaciones vanas de ciertos ambientes. Se trata, por supuesto de no dejarse llevar por la moda; sino de aprovecharse y contribuir a los cambios sustantivos.

3. *Interdisciplinariedad:* Favorecer intercambios interdisciplinares de especialistas en las distintas subáreas relacionadas con la investigación (epistemología, metodología, datación, análisis e informática) sobre novedades, cambios y avances más significativos: Información, reacciones, discusión, etc.

4. *Visión de conjunto:* Asimilar los cambios dentro de una visión y estructura de conjunto. Primero porque se tiene tal visión y estructura. Y segundo porque no se debe desequilibrar la construcción básica al ir sumando nuevos elementos. A no ser que lo nuevo tenga tal poder que obligue a una nueva visión y estructura. El momento de asimilar nuevas aportaciones puede ser una oportunidad para analizar si nuestra visión y estructura es simple acumulación de material de aluvión o responde a un esfuerzo serio porque casi todo case de una manera lógica y armónica.

5. *Actitudes:* Trabajar las actitudes de individuos y grupos ante los cambios metodológicos. Si la actitud no es de miedo, rechazo o negativa; sino receptiva, se mejoran las percepciones, los posicionamientos y los comportamientos.

6. *Evaluación:* Evaluar siempre el funcionamiento propio (individual o del grupo) en cuanto a los cambios metodológicos, especialmente en cuanto a la realización de las propuestas, si las ha habido. Es el mejor camino para que nuestras futuras propuestas y consecuentemente los cambios metodológicos sean positivos.

C. Grupos

Nota: Entre paréntesis se indica la forma que se considera más apropiada para tratar bien el tema subrayado. Esa forma a veces puede ser un grupo de discusión y otras un seminario.

1. *Microclima* (Grupo de discusión): Analizar el microclima del grupo. Debatir si el grupo es abierto o cerrado a los cambios metodológicos y técnicos. Si hace falta

oxigenarlo intencionalmente. Los distintos componentes del grupo pueden aportar el aire fresco de sus contactos y experiencias en congresos, en otros departamentos o grupos, salidas al extranjero, tribunales en que han participado, etc.

2. *Calidad* (Grupo de discusión): Plantearse el quehacer del grupo desde la perspectiva de la calidad. Como base de trabajo acordar una definición de calidad y estudiar las implicaciones para el quehacer del grupo, llegando sobre todo a los cambios metodológicos.

3. *Pequeñas historias* (Grupo de discusión): Discutir las «pequeñas historias» de los componentes del grupo en cuanto a los cambios metodológicos. Saldrán muchos temas sobre los que se podrá reflexionar, aprender y hacer propuestas concretas muy realistas.

4. *Especialistas representativos* (Seminarios): Seminarios con especialistas representativos de cambios metodológicos o técnicos concretos. Las funciones de los especialistas serán por un lado como expertos de lo metodológico-técnico y por otro como catalizadores del grupo. En la primera función los especialistas pueden situar esos cambios dentro de una perspectiva comparativa más amplia. Los seminarios podrían tener dos partes, una a nivel de divulgación para interesados no especialistas y otra, sobre todo en cuanto a técnicas más «difíciles», de profundización para los más especialistas.

5. *Oportunidades de docencia* (Grupo de discusión): Analizar si todos los componentes de un grupo con docencia tienen la oportunidad de enfrentarse y enseñar cambios metodológico-técnicos. Situarlo dentro de un cuadro-perspectiva tan general como sea posible de los cambios que hay y que se enseñan en otras partes. Puede servir para ver si el grupo está desatendiendo ciertos cambios metodológicos y para abrir nuevas oportunidades a algunos profesores.

6. *Necesidades de personal* (Grupo de discusión): Analizar las necesidades de personal del grupo también teniendo en cuenta que conviene cubrir los cambios metodológico-técnicos más interesantes y prometedores.

7. *Infraestructura* (Seminario): Discutir con especialistas representativos de cambios metodológico-técnicos sobre la infraestructura necesaria o simplemente conveniente para facilitar los cambios metodológico-técnicos. Incluirá el análisis del funcionamiento y resultados de distintas partes-componentes de la infraestructura.

8. *Funcionamiento del grupo* (Grupo de discusión): Analizar el funcionamiento del grupo como grupo: Fines, composición, repartos, reglas, juegos de poder y otros, resolución de conflictos, etc. Está solo indirectamente relacionado con los cambios metodológicos, pero será provechoso también para éstos.

D. Individuos

1. *Derecho:* Cuestionarme si tengo derecho a parapetarme o simplemente hacerme el remolón ante los cambios metodológicos, sobre todo si mi actitud y comportamiento influye en los grupos a los que pertenezco.

2. *Autoanálisis:* Analizarme cómo soy y cómo actúo respecto a los cambios metodológicos, incluyendo un poco de autoanálisis psicológico (ver II-D, p. 93). Ver en qué

tipología soy categorizable y cuáles son los condicionamientos externos que me afectan o me han afectado.

3. *Mecanismos:* Dotarme de mecanismos (revistas, libros, Internet, autores, etc.) para anticipar los cambios metodológicos que vienen, para saber a cuáles me tendré que enfrentar más previsiblemente a corto y medio plazo. Incluir formas de discriminar lo que es hojarasca de los cambios más sustantivos, con más futuro.

4. *Lista:* Hacer una lista de los cambios metodológicos que sé que andan por ahí. Reflexionar sobre la lista y decidir si voy a hacer algo. Ver cuáles son los que más me cuestionan y cuáles voy a intentar introducir en mi quehacer profesional.

5. *Especialista:* Determinar bien la clase de especialista que quiero ser (en contraposición a dejarme llevar y que la vida me haga). Ser especialista sobre algún contenido de las Ciencias Sociales con buena «biografía» (expresión de J. Ortega y Gasset) y también sobre alguna metodología o técnica específica.

6. *Trayectoria profesional:* Reflexionar sobre mi vida profesional dándole a la reflexión forma de «pequeña historia» / autobiografía. Puede ser útil para uno mismo y para quienes les dé la oportunidad de leerme.

7. *Puerta:* Hacerme autocrítica en cuanto a si abro o cierro puertas para que mis alumnos se enteren (bien) de los cambios metodológicos en los campos en que soy su principal fuente de profundización o especialización. Si hace falta, ponerse de acuerdo con otros profesores para repartirse esta tarea.

IV. CONCLUSIÓN

La pequeña historia del principio es una forma de hacer ver que los cambios metodológicos nos cuestionan nuestra formación inicial, nuestras formas de investigar y lo que hacemos en la docencia. Ante los cambios metodológicos individuos y grupos podemos adoptar una postura pasiva, a la defensiva; o una postura activa, de búsqueda de los cambios que pueden ayudar a mejorar la investigación en las Ciencias Sociales.

Hay que comenzar por reflexionar, individual y colectivamente. Los individuos dependen de los grupos en los que se insertan y los grupos dependen de los individuos que los componen, aunque sean algo más que la simple suma de sus componentes. No siempre las reflexiones de individuos y grupos son coincidentes. De las propuestas de acción para asimilar mejor los cambios metodológicos algunas son comunes a grupos e individuos.

Los paréntesis («Entre otras») tras los encabezamientos de las tres secciones principales (pequeña historia, reflexión, propuestas) recalcan que lo dicho no se considera más que un comienzo con pocos apoyos documentales que, si existen, saldrán en otro momento. Muchos otros podrían haber contado otras historias y haber hecho otras reflexiones y propuestas. Es decir, las reflexiones y propuestas que se hacen se pueden completar y mejorar con otras que se pueden hacer. Serán muy interesantes, pues reflejarán la variedad de situaciones, con lo que podremos aprender mucho unos de otros, ganando bastante tiempo en el proceso, al sernos posible prevenir o favorecer cosas que otros ya han vivido.

Lo expuesto quiere ser una contribución a que individuos y grupos nos planteemos una tarea que, si resolvemos bien, tendrá resultados provechosos para todos y redundará en la calidad de la investigación en las Ciencias Sociales.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Abellán, José Luis (1994): Ideas para el siglo XXI. Madrid: Libertarias/Prodhufi.

Apodaca, Pedro; Lobato, Clemente (Eds.): Calidad de la universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

Ashworth, P. (1996): The primacy of conversation. The humanistic Psychology, 24(2), 283-290.

Bartolomé, Margarita (1994): La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Dir.): Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp. 376-403). Madrid: Rialp.

Bernanos (1969): La nouvelle histoire de Mouchette. Paris: Plon.

Brewer, Marilynn B.; Collins, Barry E. (Eds.) (1981): Scientific inquiry and the Social Sciences: A volume in honor of Donald T. Campbell. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campbell, Donald T.; Stanley, Julian C. (1963): Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N.L. Gage: Handbook of research on teaching (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.

Casey, Kathleen (1995): The new narrative research in Education. In Michael W. Apple (Ed.): Review of research in Education, 21 (pp. 211-253). Washington, DC: American educational research Association.

Constas, Mark A. (1998): The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. Educational researcher, 27(2), 26-33.

Creswell, John V. (1998): Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cronbach, L. J. (1987): Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.): Evaluating Education: Issues and methods (pp. 4-35). London: Harper & Row.

Dendaluze, Iñaki (Coord.) (1988): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.

Dendaluze, Iñaki (1994): Diseños cuasiexperimentales. En V. García Hoz; R. Pérez Juste (Eds.): Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp. 286-306). Madrid: Rialp.

Dendaluze, Iñaki (1995): Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. Revista de investigación educativa, 26, 9-32.

Dendaluze, Iñaki (1996): La hipótesis de la convergencia de los países y la innovación educativa. Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía (III, 23-36). San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.

Dendaluze, Iñaki (1997): La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. Revista internacional de estudios vascos, 42(1), 77-101.

Dendaluze, Iñaki (1998): Algunos retos metodológicos. Revista de investigación educativa, 16(1), 7-24.

Dendaluze, Iñaki (1999): La investigación educativa ante el tercer milenio. Bordón 51(4), 363-376.
Denzin, Norman K. (1999): Qualitative research comes of age. American Psychological Association Review of Books, 44(1), 97-100.
Donmoyer, R. (1996): Editorial: Educational research in an era of paradigm proliferation: What's a journal editor to do? Educational researcher, 25(2), 19-25.
Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur P. (Eds.) (1996): Composing eth nography: Alternative forms of qualitative writing. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
Etxeberria, Juan (1998): Estatistika: Teoria eta praktika SPSSWIN erabiliz. Usurbil (Gipuzkoa): Elhuyar.
Gage, N.L. (1963): Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally.
García Hoz, Víctor (Dir.) (1994): Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Madrid: Rialp.
Held, Barbara S. (1995): Back to reality: A critique of post-modern theory in Psychotherapy. New York: Norton.
Hoffer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of educational research, 67(1), 88-140.
Joaristi, Luis; Lizasoain, Luis (1998): BMDP New system para Windows. Madrid: Paraninfo.
Kemmis, S. (1993): Foucault, Habermas and evaluation. Curriculum studies, 1(1), 35-54.
Kerlinger, Fred (1988): Investigación del comportamiento, 3ª ed. México: McGraw-Hill.
Kuhn, T. S. (1962): La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de cultura económica.
Kvale, St. (1996): InterViews: An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
Lenzen, Dieter (1995): Traditions of educational research in Germany: Theories - Crises - Present situation. European Educational research Association Bulletin, 1(2), 11-17
Lenzen, Dieter (1997): Review of James J. Scheurich (1997): Research methods in the postmodern. London: The Falmer Press. European Educational Research Association Bulletin, 3(2), 26.
Lizasoain, Luis (1992): Bases de datos en CD-ROM. Madrid: Paraninfo.
Lukas Mujika, J. F. (1998): Análisis de items y de tests con ITEMAN. Leioa (Vizcaya): Universidad del País Vasco.
Miguel Díaz, M. De (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.): Aspectos metodológicos de la investigación educativa (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
Morse, J.M. (1994): Designing funded qualitative research. In N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (Eds.): Handbook of qualitative research (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
Moustakas, Clark (1994): Phenomenological research methods. Thousand Oaks: Sage.
Munarriz, B. (Cord.)(1997): Investigación participativa. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
Murphy, R.; Torrance, H. (Eds.) (1987): Evaluating education: Issues and methods. London: Harper & Row.

Orden, A. De La; Mafokozi, Joseph (1997): Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. Bordón 49(4), 347-358.

Ortiz de Oruño, José María (Comp.): La calidad de la Educación. Bilbao: Eusko Ikaskuntza.

Rodríguez Sutil, Carlos (1998): La metodología de la investigación frente a la metodología aplicada. Papeles del psicólogo, 70, 59-63.

Roy, Arundhati (1998): El dios de las cosas pequeñas. Barcelona: Anagrama.

Sarup, M. (1993): An introductory guide to poststructuralism and postmodernism, 2nd. Ed. Athens, GA: University of Georgia Press.

Scheurich, James J. (1997): Research methods in the postmodern. London: The Falmer Press.

Vera, Fernando (1932): Entrevista a José Ortega y Gasset. Reproducida en El País Semanal (1999), 16-11-97.

SYMPOSIA

Evaluación de programas

Coordinador:
Mario de Miguel Díaz

340

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 345-348

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL COMPROMISO

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años el desarrollo de la investigación evaluativa ha sido tan importante y significativo que actualmente nadie pone en duda que constituye uno de los campos profesionales con mayor proyección dentro de las ciencias sociales. Como consecuencia de este crecimiento vertiginoso constatamos que —últimamente— se comienza a cuestionar la identidad de esta disciplina al mismo tiempo que se intenta delimitar los parámetros que la caracterizan y distinguen de otras afines. Al igual que sucede con todas las disciplinas emergentes, la evaluación de programas reclama procesos de análisis y reflexión que nos ayuden a precisar su alcance y significado en el contexto general de la investigación científica y, de forma particular, en nuestra área de conocimiento.

Con el ánimo de atraer la atención y suscitar el debate sobre esta «nueva realidad» en el ámbito de la investigación social, considero oportuno efectuar la presentación de este Symposium planteando tres temas o problemas que entiendo constituyen puntos relevantes sobre los que procede una discusión entre profesionales que se dedican a cuestiones metodológicas. A saber:

1. LA EVALUACIÓN COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO

Habitualmente se suelen justificar los procesos evaluativos sobre programas de intervención social a partir de dos funciones básicas: la rendición de cuentas (accountability) y la mejora del programa (improvement). El problema que ahora nos plantea-

mos es distinto: Si la evaluación, además de las dos funciones anteriormente señaladas, puede generar una comprensión más profunda del objeto o campo específico al que hace referencia una intervención significa que nos aporta «conocimientos» y, en esa medida, contribuye al progreso científico. Cabe por tanto considerar que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso evaluativo —independientemente del ámbito donde se lleve a cabo— sea generar la comprensión y explicación de los problemas sociales, lo cual significa resaltar la dimensión investigadora implícita en toda evaluación (Chelimsky, 1997).

Asumir este punto de vista implica que no existe ruptura entre el rol del evaluador y del investigador y que, al margen de los objetivos específicos que orientan cada proceso evaluativo, quienes nos dedicamos a esta actividad debemos reflexionar y contribuir a clarificar las relaciones entre las necesidades sociales y las soluciones propuestas, entre la teoría que justifica los programas y el diseño que se formula, entre la lógica que se utiliza para su implementación y el contexto real de la intervención. Nuestra contribución a la comprensión y explicación de estos fenómenos no solo aporta una nueva función a esta disciplina sino tambien una perspectiva novedosa al trabajo del investigador que se dedique al campo social.

2. LA EVALUACIÓN COMO COMPROMISO CON EL CAMBIO SOCIAL

Situados en este contexto fácilmente se puede entender que actualmente exista una tendencia a definir la evaluación como un proceso de búsqueda de conocimientos respecto a las estrategias y factores que facilitan o inhiben el cambio social. Más allá del análisis y valoración de los problemas y requisitos que conlleva el diseño e implementación de un programa, todos debemos tener claro que lo verdaderamente importante en una investigación evaluativa es profundizar en la descripción y explicación de los procesos de intervención que se implementan con el fin de promover la transformación social, y de los ressultados que se obtienen a partir de dichos procesos. Por ello, en la medida que nuestra búsqueda persigue identificar las intervenciones —políticas, programas, acciones, etc...— más eficaces para promover el desarrollo social, el evaluador no puede abordar su trabajo sin cuestionar los valores que se ponen en juego en cada estrategia orientada hacia el cambio social. Lo cual significa que la calidad de su trabajo estará mediatizada por su compromiso en la resolución de los problemas sociales (pobreza, marginación, desigualdad, etc...) y en la lucha a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

Este compromiso también se manifiesta en la forma de llevar a cabo el proceso evaluativo ya que del mismo modo que no podemos hablar de auténtico cambio social sin tener en cuenta la participación activa de los protagonistas tampoco podemos hablar de auténtica evaluación mientras los «implicados» no participen activamente en la misma, de forma que se llegue al conocimiento a través de una construcción social en la que participen todos los sectores directamente afectados. Esta es la razón por la cual actualmente la investigación evaluativa utiliza soportes teóricos y metodológicos coherentes con este planteamiento, lo que ha dado lugar a una gran variedad y heterogeneidad de enfoques (evaluación pluralista, evaluación participativa, evalua-

ción respondente, evaluación democrática, cluster evaluation, empowerment evaluation, etc...). El denominador común de todos estos enfoques se podría resumir en el hecho de que toda evaluación debe suponer, ante todo, un compromiso del evaluador con la educación cívica, el desarrollo humano y la emancipación social (Fetterman 1994, Smith 1998).

3. LA SUPERACIÓN DEL DEBATE METODOLÓGICO

La consecuencia lógica de todo este movimiento hacia una evaluación pluralista ha tenido claras repercusiones sobre los paradigmas de investigación ya que estos nuevos enfoques, de alguna forma, consideran todo lo que representa el positivismo en su versión dura está caduco. La conocida frase de Eisner —«*Anastasía puede estar viva, pero la monarquía ha muerto*»— ejemplifica muy bien la perspectiva teórica que actualmente constituye marco de referencia de la mayoría de los modelos y procesos en la investigación evaluativa. De ahí que hoy se considere que la evaluación de programas constituye el ámbito de la investigación social donde se hace más patente la superación del debate entre metodología cuantitativa y metodología cualitativa (Reichart y Rallis 1994, Cook 1997). Las características específicas de los programas y de los procesos que conlleva su diseño, implementación y evaluación nos obliga normalmente a considerar fenómenos cuantitativos y cualitativos por cual es habitual abordar los procesos evaluativos con planteamientos integradores y enfoques multimétodos dejando la polémica paradigmática en un segundo plano (Fetterman, Kaftarian y Wandersman 1996).

En este sentido procede resaltar que la evaluación del programas constituye uno de los ámbitos que más ha propiciado la investigación cualitativa como una metodología indispensable para avanzar en el conocimiento de la realidad social tal como propugnan las tesis postmodernistas sobre filosofía de la ciencia; contribuyendo —igualmente— a consolidar una corriente epistemológica emergente que intenta promover como marco teórico para este tipo de investigación un paradigma orientado hacia la explicación social realista (Pawson y Tilley 1997) siguiendo la tradición que sitúa la explicación científica entre el positivismo y el relativismo (Hesse 1974, Blaskar 1975, Sayer 1984).

Partiendo de este contexto, los profesores que intervienen en este Symposium van a abordar los problemas metodológicos que conlleva todo proceso evalautivo sobre un programa de intervención: el diagnóstico de necesidades, la evaluación de los procesos y la estimación de los resultados. Por nuestra parte, tan sólo hemos querido plantear algunas cuestiones que nos parecen pertinentes para suscitar el debate aunque somos conscientes de que no son las únicas ni quizás las mejores. Nuestro interés es promover la reflexión sobre a esta disciplina ya que su definición clásica «como determinación del mérito y valor de algo» resulta insuficiente desde el punto de vista de la ciencia. Esta exigencia se nos hace más patente si tenemos en cuenta que la evaluación constituirá, sin duda, uno de los campos de la investigación social con mayor proyección en el próximo milenio. De ahí que proceda que todos debamos reflexionar sobre su identidad y heterogeneidad, así como sobre los retos que supone para los especialistas en métodos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLASKAR, R. (1975). *A realist theory of science*. Brighton, Hasvester.

CHELEMSKY, E. (1997). «The coming transformations in Evaluation». En CHELEMSKY, E, y SHADISH, W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage.

COOK, Th. (1997). «Lessons learned in evaluation over the pas 2 years». En CHELEMSKY, E. y SHADISH, W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage.

FETTERMAN, D., KAFTARIAN, S. y WASDERSMAN, A. (eds.) (1996). *Empowerment evaluation*. London, Sage.

FETTERNAN, D. (1994). «*Empowerment evaluation*». *Evaluation practice* 15(1), 1-15.

HESSE, M. (1974). *The structure of scientific inference*. London, MacMillan.

PAWSON, R. y TILLEY, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London, Sage.

REICHARDT, C. y RALLIS, S. (eds.)(1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. S. Francisco, Jossey Bass.

SAYER, A. (1984). *Method in social science*. London, Hutchinson.

SMITH, M. (1998). «Empowerment evaluation: theorical and methodological considerations». *Evaluation and Programming Planning* 21, 255-261.

Revista de Investigación Educativa - Vol. 17, n.º 2, págs. 349-357

TENDENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS EN LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Mª Teresa Pozo Llorente y Honorio Salmerón Pérez
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Planificar intervenciones a partir de la identificación, el análisis y priorización de las necesidades de los destinatarios y del contexto de actuación, es una práctica cuyo uso ha crecido en importancia convirtiéndose en un imperativo habitual que está presente hoy en día en la mayoría de las iniciativas que promueven las instituciones de nuestro entorno. Sin embargo, esto no ha sido siempre así, y aún actualmente ciertas actuaciones educativas, sociales, políticas, medioambientales, ... nos demuestran que sigue sin entenderse que planificar a partir de las necesidades es abordar un proceso de investigación que nos permite tomar decisiones fundamentadas cara a la innovación, al cambio, la mejora, la prevención o la resolución de problemas. Por otra parte, planificar en base a las necesidades detectadas desde una sóla perspectiva profesional y en base a un sólo criterio significa ignorar, de entrada, una parte muy importante del contexto sobre el que se quiere intervenir.

Estamos pues, ante un campo de trabajo al que las metodologías de investigación tienen mucho que aportar cara a la implantación progresiva de modelos de análisis de necesidades adaptados a los condicionantes y requerimientos de cada contexto.

ENFOQUES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS EN LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Ha pasado casi una década desde que el profesor Tejedor afirmaba que el concepto de «evaluación de necesidades» cada vez se acerca más a la expresión inglesa «needs

assessment» (Tejedor, 1990: 17) Hoy en día y a la luz de las últimas aportaciones al tema y especialmente la realizada por Witkin y Altschuld (1996) *Planning and conducting needs assessmente. A practical Guide*, lo que se dibujaba como una tendencia es una referencia obligada.

Este planteamiento lleva asociado un avance hacia un concepto de necesidad más polivalente, dinámico y globalizador; el único posible cuando se trabaja sobre una realidad compleja, cambiante y diversa.

A partir de la definición de necesidad como la discrepancia existente entre el estado actual y el final deseado, Witkin y Altschuld (1996) clarifican este concepto en términos de niveles de necesidad.

El primer nivel hace referencia a las **necesidades de los receptores** del programa: estudiantes, clientes, pacientes, usuarios,... el segundo nivel se corresponde con los **responsables de la planificación, gestión y/o ejecución** de los programas: profesores, trabajadores sociales, profesionales del campo de la salud, funcionarios de la administración,... El tercer nivel se refiere a los **recursos**: equipamientos educativos y sanitarios, transporte, condiciones laborales, asociaciones,...

Siguiendo a estos autores, la evaluación de necesidades puede definirse ampliamente como «un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos». (Witkin, et al. 1996: 4).

En los procesos de evaluación de necesidades es esencial la consideración de esos tres niveles que interaccionan y mantienen mutuas influencias con el sistema o contexto de referencia puesto que cada uno de ellos se convierte en objeto de estudio.

Con el propósito de caracterizar las estrategias metodológicas facilitadoras de la EN concretamos la definición anterior reflexionando sobre sus posibles dimensiones así como las implicaciones metodológicas que conlleva cada uno de los enfoques:

- La EN es un **estudio sistemático antes y para la intervención** y como tal es planificado, implementado y evaluado. La planificación implica decidir acerca de los objetivos, metas y amplitud de la evaluación de necesidades, establecer acuerdos sobre el uso de los resultados, constituir un comité responsable de la evaluación así como diseñar procesos para la implementación de la misma. La planificación debe incluir un análisis causal de la propia evaluación para predecir problemas potenciales y rediseñar el plan si fuera necesario, la implementación hace referencia a los periódicos chequeos que nos permiten observar que el proceso de evaluación se está desarrollando dentro de los marcos diseñados y los plazos establecidos, tomando decisiones y actuando si fuera necesario. En cuanto a la evaluación nos permitirá conocer y analizar, una vez terminado el proceso qué objetivos, de los inicialmente propuestos en este proceso se han conseguido y cuales no, indagando sobre las posibles causas.
- La **EN es un proceso amplio que comprende la identificación, el análisis de necesidades y la toma de decisiones**. Como afirman Witkin, et al. (1996) la EN ofrece un soporte racional y útil para identificar y descubrir áreas específicas de necesidad (situándonos en el nivel de identificación y conocimiento), definiendo los factores que contribuyen a perpetuarlas y estableciendo criterios y rela-

ciones para planificar la satisfacción o aminoramiento de la necesidad (Nivel de análisis).

Nos situamos ante una perspectiva investigadora que viene acompañada de un diseño flexible y emergente, en continua revisión, así como de unos criterios de racionalidad o regulatorios que garantizan el rigor metodológico del proceso y de las técnicas de recogida y análisis de datos, aumentando así la confianza en los resultados de la misma.

La EN termina cuando se planifica que se hará con la información recogida. Así pues nos situamos ante perspectivas metodológicas que permitan y faciliten la toma de decisiones.

- La EN debería conceptualizarse desde enfoques **democráticos y por tanto participativos** dando entrada a todos los implicados en el mismo, analizando, interpretando y tomando decisiones consensuadas para la determinación de necesidades y de prioridades de acción y de investigación. Este compromiso, participación y consenso quedan garantizados a través de una estructura metodológica que siga en su desarrollo la lógica procedimental propia de la Investigación-Acción, situándonos en un «modelo muy peculiar de investigación que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad. Al igual que toda investigación es un proceso de búsqueda de conocimiento, sólo que en este caso el conocimiento se caracteriza por ser colectivo» (De Miguel, 1989: 3), nos referimos a la Investigación Participativa.
- La EN es un **proceso dinámico** que ha de efectuarse en el marco de una evaluación contextual. Iniciar un proceso de EN en un ámbito concreto supone abordar el estudio y análisis de otros contextos y factores que influyen y condicionan temporal y espacialmente tanto las necesidades como las estrategias metodológicas a utilizar en la evaluación. La realidad social, educativa, sanitaria,... es dinámica y diversa, sus demandas y necesidades también lo que supone que al iniciar un proceso de EN debemos recoger información de distintas fuentes lo que nos lleva a la pluralidad metodológica.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

A partir de las propuestas realizadas desde diferentes ámbitos por Witkin (1996), Pérez de Campanero (1991), Cembranos y otros (1989) y Pinault (1990) y que describimos en el Cuadro 1, destacamos la **determinación de necesidades** y la **priorización** de las mismas como los dos objetivos presentes y comunes en cualquier propuesta metodológica para la evaluación de necesidades.

CUADRO 1
PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA		
	FASES	**PROPÓSITO**
A. Sanitario (Pinault, 1990)	Determinación de necesidades	* Creación de un grupo responsable de la evaluación. * Identificación de problemas de salud (indicadores del estado de salud). * Identificación y análisis de esos problemas definiendo necesidades. * Análisis de la significación que hay que asignarle a la información recogida.
	Determinación de prioridades	* Definir las necesidades (acompañadas o no de problemas reales y/o potenciales) que serán objeto de intevenciones. (Prioridades de Acción). * Definir las necesidades/problemas cuyas causas y soluciones hay que investigar. (Prioridades de investigación).
A. Social (Pérez Campanero 1991)	Reconocimiento	* Identificar situaciones desencadenantes de la EN. * Selección y diseño de las técnicas e instrumentos para la recogida de información. * Búsqueda de las fuentes de información. * Creación de un grupo colaborador y responsable de la EN.
	Diagnóstico	* Identificar la situación actual. * Identificar la situación deseable. * Analizar el potencial. * Analizar las causas de las discrepancias * Identificar sentimientos en la población implicada. * Definir el problema en términos de carencias, necesidades...
	Toma de Decisiones	* Priorizar las necesidades detectadas. * Búsqueda de soluciones para formular metas y planificar la acción.
Ámbito Educat. (Witkin, 1996)	Pre-Evaluativa	* *Diseñar la EN en base a un estudio previo y exploratorio acerca del contexto evaluativo y sus necesidades*: diseñar una estrategia general, definir el grupo colaborador, identificar los factores políticos y contextuales, establecer objetivos, clarificar tipo de información demandada y las técnicas para su recogida y análisis, uso potencial de los datos, diseño del proceso de priorización...
	Evaluativa	* *Puesta en marcha de la estrategia diseñada, documentar las necesidades identificadas, establecer categorías y analizar sus causas y magnitud para facilitar su priorización*: determinar el contexto, la perspectiva y los objetivos de la evaluación, recoger y análizar la información, documentar las necesidades identificadas: determinando su magnitud y sus causas (análisis desde los tres niveles de necesidades), categorizar las necesidades, establecer prioridades preliminares sobre las necesidades del nivel 1 y ofrecer criterios para la acción basados en las necesidades de alta priorización.
	Post-Evaluativa	* *Planificar la acción en base a la priorización de las necesidades*: estudio de las posibles soluciones a las necesidades identificadas, implementación de las soluciones determinadas, valoración de la EN y comunicación de los resultados.

BEST COPY AVAILABLE

ELEMENTOS DEL PROCESO METODOLÓGICO

A partir de estas propuestas y de los momentos que Cembranos y otros. (1989) identifican en el proceso de evaluación, señalamos los siguientes elementos en el proceso metodológico que nos ocupa:

ELEMENTOS DEL PROCESO METODOLÓGICO

Fases ⇨	Preevaluativa	Evaluativa	Postevaluativa
Objetivos ⇨	DETERMINACIÓN DE NECESIDADES		DETERMINACIÓN DE PRIORIDADES
Momentos ⇨	Descripción-Percepción-Explicación		Alternativas-Ajuste

Determinación de necesidades:

La identificación de necesidades es el primer momento de un proceso más amplio: la EN. La recogida y el análisis de la información son acciones metodológicas que determinaran el éxito de la evaluación. El momento en el que nos encontremos y el propósito marcado determinará el tipo de información que necesitamos, las técnicas e instrumentos que nos permitan acceder a ella y las características del análisis de la misma.

A partir de las tres acciones o momentos que caracterizan la determinación de necesidades: descripción, percepción y explicación, clasificamos las distintas técnicas e instrumentos como a continuación mostramos:

DETERMINACIÓN DE NECESIDADES		ACCIONES O MOMENTOS
		Descripción: Describir el contexto en el que se lleverá a cabo la EN. Identificar factores políticos, sociales y económicos que condicionan el contexto. Identificar recursos, posibilidades y carencias **Percepción**: Conocer el valor y las posibilidades que la comunidad, el contexto, el sistema otorga a su realidad, a su situación. **Interpretación/explicación**: Analizar las causas, los condicionantes de la situación actual. Tomar conciencia de la situación.
		TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
		* Técnicas e instrumentos que nos permitan recoger información procedente **de fuentes documentales y archivos** (indicadores sociales, censo, datos demográficos, documentos oficiales informes de EN previos,...), documentos que no han sido generados ni diseñados expresamente para la investigación que iniciamos con la evaluación, lo que significa que las necesidades deben ser inferidas tomando importancia la subjetividad a través de los juicios de valor y las cuestiones de interpretación y validación. No se trata de producir información nueva sino de analizar la que existe, interpretarla y a partir de ello deducir las necesidades. * Técnicas de Observación. * Técnicas de encuesta: Cuestionario y entrevista (entrevistas en profundidad, entrevistas a informantes clave,...) * Técnicas que con un mayor o menor grado de interacción desencadenan procesos de comunicación y discusión grupal: técnica del incidente crítico, mesas de debate, forums, técnica del grupo Nominal, grupo Central, grupo de Discusión, ... * Técnicas que facilitan procesos grupales para el análisis de los documentos y otros datos, ofreciendo soportes gráficos que ayudan a la toma de decisiones: análisis causal, fishboning, técnica Delphi, mapas conceptuales, Electronic Groups,...

Determinación de prioridades:

La evaluación de necesidades no concluye hasta establecer operativas pautas para la acción basadas en un proceso de priorización y toma de decisiones sobre las necesidades identificadas en las fases anteriores.

La determinación de prioridades es el resultado final de un proceso de estimación, comparación y de toma de decisiones que se dirige, en primera instancia a otorgar la «precedencia» de una necesidad sobre otra, identificando lo que debe ser considerado en primer lugar. (Pinault, 1990: 227). La importancia, la urgencia y las alternativas de resolución tienen un gran valor en la asignación del rango de «precedencia».

Determinar prioridades significa metodológicamente utilizar técnicas e instrumentos que permitan la clasificación, la estimación, la comparación y la toma de decisiones racional y consensuada.

Así pues estudiar las alternativas de resolución y facilitar el ajuste entre el estado actual y el deseado proponiendo pautas para la acción son los dos **MOMENTOS O ACCIONES** que comprende la determinación de prioridades:

MOMENTOS O ACCIONES
Alternativas: la exploración de las alternativas de resolución se convierte en el requisito y la acción previa a la toma de decisiones sobre prioridades. Este estudio previo permitirá verificar si las necesidades identificadas en las fases anteriores pueden ser satisfechas, facilitando así la toma de decisiones. Se trata de encontrar para cada necesidad en estudio soluciones eficaces (capaces de satisfacer las necesidades) y factibles, es decir operativas en el contexto que le es propio.
Ajuste: se trata de un proceso de ajuste e integración de la información recogida sobre las necesidades y sus posibilidades resolutivas. La determinación de prioridades se dirige a seleccionar, por una parte, las necesidades y carencias que serán objeto de intervención inmediata; es decir las *prioridades de acción* y, por otra parte, aquellas para las cuales es necesario primero conocer mejor las causas y soluciones: las *prioridades de investigación*. Las formas de proceder para determinar las prioridades son múltiples. El lugar que ocupan la intuición y el razonamiento lógico también es variable siendo la estimación y comparación las dos operaciones básicas que permiten llegar a la priorización de las necesidades consideradas, lo que exige la utilización de criterios o características de referencia. Sin embargo, es posible establecer prioridades sin que se formulen criterios explicitamente y sin método específico de clasificación ordenada, en otras ocasiones en el análisis de la información recogida en el proceso de identificación de necesidades, algunas de estas se presentan definitivamente como más importantes que otras; en este caso la información es lo suficientemente indicativa y facilitadora de la priorización, pero, la mayor parte de las veces, la distinción entre las necesidades más prioritarias y las menos es dificil de realizar haciendose necesaria la utilizacion de un procedimiento, más o menos riguroso, para establecer prioridades.

La **primera etapa** de cualquier procedimiento para la determinación de prioridades es la definición de criterios de referencia. A los tres criterios generales de importancia, urgencia y alternativas de resolución, añadimos las aportaciones que al respecto realiza Witkin (1996: 76): magnitud de la discrepancia entre el estado actual y el deseado; causas y factores que contribuyen a la necesidad; grado de dificultad en la identificación de la necesidad; consecuencias de ignorar las necesidades; efectos que provoca la no satisfacción de una necesidad; coste de implementar las soluciones y la identificación de los factores que podrían influir en los esfuerzos para solucionar una necesidad.

En la **segunda etapa** de este proceso se distingen dos niveles de priorización, el primero de ellos se refiere a la priorización, según los criterios establecidos, de las distintas áreas de necesidad identificadas; la priorización de cada una de las necesidades definidas dentro de cada área a la luz de los mismos criterios constituye el segundo nivel. El propósito de esta segunda etapa es ir seleccionando las necesidades más prioritarias.

La definición de las prioridades de acción y las de investigación es el objetivo de la **tercera etapa** de esta proceso. Estas se definen a partir, basicamente, de dos criterios: importancia y alternativas de resolución; así pués, una necesidad valorada con un grado considerable de importancia y una alta posibilidad resolutiva sería considerada como *prioridad de acción* y otra valorada de gran importancia y escasas posibilidades resolutivas nos situaría ante una *prioridad de investigación.*

Estas etapas las podemos identificar en la mayoría de los métodos generales de clasificación ordenada: la Escala de Medida Lineal, el Método de la comparación por pares, el de la Ponderación de Criterios, el de la Asignación Directa, el de la Clasificación por orden de importancia, el Método Hanlon, el Método DARE, el Método Simplex,... entre otros.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:

Amezcua Viedma, C. (1996). *Evaluación de programas sociales.* Madrid: Díaz de Santos.

Berk et al. (1990): *Thinking about Program Evaluatión.* California: SAGE Publications.

Cembranos, J.L. y otros (1990). *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica.* Madrid: Ed. Popular.

Correa, A.D. y otros (1995). Dimensiones de la intervención Psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa,* nº 26, 33-92.

Fernández Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis.

Moroney, R.M. (1977). «Needs assessment for Humen Services» en W.F. Anderson y otros (eds.) *Managing Human Services,* International City Management Associaton, Washington.

Pérez Campanero, M.P. (1991). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.

Pérez Juste, R. (1997). Evaluación de programas, en Salmerón Pérez (ed.): *Evaluación Educativa.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pérez Serrano, G. (1998). *Proyectos socioeducativos. Sistematización de la práctica.* Vol. I y II. Sevilla: Diputación Provincial.

Pinault, R. y otros. (1990): *La planificación sanitaria. Conceptos, Métodos y Estrategias.* Barcelona: Mansson.

Tejedor, J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa.* V. 8, nº 16, 15-37.

Witkin, B.R., et al. (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide.* California: SAGE Publications.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 359-361

ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS

Samuel Fernández Fernández
Dpto. de CC. de la Educación
Universidad de Oviedo

La razón última de un proyecto social es solucionar un determinado problema y en este sentido el concepto de eficacia determina el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población usuaria, en un periodo de tiempo determinado e independientemente de los costes que ello implica. Como es sabido, el concepto de eficiencia se asocia a la productividad ya que relaciona recursos con resultados después de traducido todo a unidades monetarias.

Tanto la eficacia como la eficiencia son conceptos esenciales en la evaluación pero cuando se quieren determinar en cada fase del proyecto y teniendo en cuenta las actividades y objetivos intermedios o los ahora tan manoseados «efectos colaterales» puestos de manifiesto por Scriven, resulta necesario introducir otro concepto, la efectividad. Se dice que la efectividad se consigue cuando la relación entre los objetivos iniciales y los resultados finales se hace optima, lo cual supone valorar los procesos que desde los primeros conducen a los segundos.

LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

Aunque siempre se ha considerado una parte fundamental de la Evaluación, la importancia del análisis de procesos ha cobrado un enorme auge debido a la complejidad que hoy tienen los programas educativos y sociales, al construirse sobre una amplia base comunitaria y al intentar responder a las demandas de colaboración e integración de servicios. Las diferencias de los distintos proyectos adscritos a un

mismo programa requieren, también, la valoración de sus actividades con referencia al contexto en el que se desarrollan.

La Evaluación de Procesos supone verificar las acciones previstas por el programa y los tiempos «de paso» o «dosis» de actividad realizada, y se organiza a partir de la documentación generada por esas actividades implementadas durante el desarrollo de una intervención.

De acuerdo con Mc Graw y col. (*1996. Using process data to explain outcomes. Evaluation Review, 20 (3), 291-312*), la Evaluación de Procesos detalla los componentes de la intervención, cómo fueron organizados y de qué forma fueron recibidos por los usuarios. La información que se obtiene de la Evaluación de Procesos refuerza la validez del programa al poner de manifiesto sus señas de identidad y justificar su posible consideración de excelencia o de «buena práctica».

LAS NORMAS-ESTÁNDAR COMO MEDIDA DE PROCESOS

Las autoridades sociales utilizan con demasiada frecuencia de forma incorrecta las evaluaciones de sus programas y en algunos casos incluso son usadas como «detergentes» para lavar programas mediocres y acciones fallidas que se encubren bajo etiquetas nacionales e internacionales de campañas sociales con abundancia de fondos y subvenciones.

Cuando Guba y Lincoln propusieron la Evaluación de 4ª Generación enfatizaron la importancia de los participantes implicados en el programa. Su epistemología asumía el constructivismo y el paradigma postmoderno en su afán porque los evaluadores comprendieran, en su relación con los participantes, cómo funciona un proyecto y bajo qué condiciones, lo cual puede ser considerado como una vacuna contra los abusos y sesgos de ciertas evaluaciones. La Evaluación de 4ª Generación animó también, a la participación en la construcción de criterios y presentó al evaluador como un consultor, un facilitador, un apoyo, rechazando al experto, técnico, fiscal o inspector.

La unión entre una necesidad de perfeccionamiento institucional y un modelo sistémico de análisis de evidencias necesita, además de un enfoque conceptual, del «cemento» que brindan los profesionales con sus intentos de mejora permanente de los servicios que ofrecen a sus usuarios y en este sentido, los estándares profesionales pueden verse como los «ladrillos» necesarios para dar consistencia al edificio proyectado. Así, desarrollar y aplicar Normas o Estándares profesionales constituye una garantía contra las evaluaciones incompetentes o corruptas.

Principios y Técnicas del Análisis de Efectividad

Algunos de los fundamentos y concreciones del modelo de evaluación de procesos que propugnamos son:

A. **Evaluación Participativa**. En su forma ideal trata de aunar los intereses de todos los participantes implicados mediante un procedimiento de colaboración que permite la construcción de conocimiento significativo y contextualizado y que capacita a los profesionales para actuar sobre ese conocimiento en su objetivo de mejora institucional.

Las formulaciones de la Evaluación Participativa están relacionadas con dos importantes vertientes de la teoría y la práctica de la Evaluación como son la Evaluación Orientada a la Práctica, representada en el pasado por Alkin y más actualmente por el «factor personal» de Patton (*1997. Utilization focused evaluation, new century edition. Thousand Oaks, CA, Sage*), y la Evaluación de Ideología Abierta, representada por Guba y Lincoln, con las aportaciones del Enfoque Centrado en el Usuario de Whitmore (*1994. To tell the truth. En P. Reason (ed.) Participation in Human Inquary, (págs. 82-98). Newbury Park, CA, Sage*) o Schalock (*1995. Calidad de Vida en la Evaluación y Planificación de Programas. Actas I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca).*

A éstas se unen las de «Voces de la Comunidad» de Callaway, Arnold & Norman (*1993. Community Voices: leadership development for community decision-making. Greensboro, NC. NCA&T University*) y las Evaluaciones Cluster desarrolladas por la Fundación Kellog durante esta decada.

B. **Calidad y Buenas Prácticas**. La consideración de la evaluación de programas en el marco de la organización y la mejora continua ha llevado a las instituciones sociales a desarrollar mecanismos de control interno que se responsabilicen de los procesos de mejora y a confrontarlos con los atributos y procedimientos estandarizados de La Calidad. Esto supone controlar procesos, establecer manuales de procedimientos, acciones preventivas y correctoras y su objetivo suele ser el registro y la certificación de La Calidad bajo una Norma (*Fernández, 1998. Intervención Social y Calidad. Actas del V Congreso del COP. Madrid*).

   En los estudios de casos evaluativos la unidad de análisis es valorada «in situ» y los aspectos que orientan el estudio se negocian con el cliente para dar conformidad a un diseño que es más emergente que preordenado.

   Por otra parte, la flexibilidad de un plan evaluador debe hoy día contemplar no sólo estándares de rendimiento (Tuijnman y Postlethwaite, eds., 1994: *Monitoring the Standars of Education. Kidlington, OX. Pergamon*), sino aplicar constructos procesuales como la «Oportunidad de Aprender» (OTL), desarrollado a partir del «enfoque iluminativo» de Parlett y Hammilton (*1976. Evaluation as Illumination. Evaluation Studies Review Annual. Pags. 140-1576. Beverly Hills. CA. Sage*) y de la evolución del modelo respondente de Stake y col. (*1998. The evolving synthesis of program value. Evaluation Practice, 20 (2)).*

Así pues, el Análisis de Procesos, además de holismo, contextualización, comprensión y análisis de construcciones sociales, también necesita del enfoque criterial que le permita contrastar las experiencias o actividades del programa con los estándares o normas profesionales del campo social correspondiente y poder acreditar de esta forma su acción como una referencia de buena práctica.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 363-377

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DEL IMPACTO

Pedro M. Apodaca
Unidad de Evaluación
Universidad del País Vasco

1. ACLARANDO TÉRMINOS

Cuando hablamos de evaluación del impacto en realidad estamos refiriéndonos a la evaluación de los ***efectos*** producidos por un programa o intervención. Es decir, aquellos cambios habidos debidos a la citada intervención. Sin embargo, no todos los cambios ocurridos durante o después de un programa o intervención son debidos a la propia intervención. En efecto, numerosos fenómenos y factores acompañan la intervención provocando, de forma directa o indirecta, sus propios efectos en los destinatarios del programa.

Por lo tanto, debemos distinguir entre el conjunto de cambios/resultados habidos tras un programa o intervención que denominaremos *efectos brutos* y aquella parte que son efecto real de la propia intervención o programa y no de otros factores o circunstancias; *efectos netos*.

Cuando hablamos de los *resultados* de un programa nos referimos frecuentemente a los *efectos brutos* del mismo. Cuando hablamos de *evaluación del impacto* deberemos referirnos siempre a los *efectos netos*. Sin embargo, no es ésta la única clarificación diferencial que podemos encontrar al respecto.

Frecuentemente se utiliza el término *evaluación de resultados* como sinónimo de *evaluación del impacto*. Resulta difícil identificar matices diferenciales de ambos términos debido a que se utilizan profusamente como si fueran equivalentes. Una de las pocas aclaraciones terminológicas nos la proporciona Alvira (1991) para quien la *evaluación de los resultados* haría referencia al

> intento de analizar los efectos que un programa o intervención tiene en los sujetos directamente destinatarios del mismo. En la evaluación del impacto se trataría de analizar los efectos del programa en un marco más amplio, en el conjunto de la población que, sin ser directamente destinataria del programa o servicio, es influida de alguna manera.

El libro de Schalock (1995) también introduce una particular estructura terminológica al distinguir tres tipos de *evaluación basada en los resultados*. Se trata del análisis de la *efectividad*, del análisis del *impacto* y del análisis *coste-beneficio*. De esta manera, la evaluación del impacto sería uno de los tipos de análisis en la evaluación basada en los resultados. En esta misma obra aclara que entiende por *impacto* la diferencia entre los *resultados* obtenidos por dos programas o intervenciones. Esto viene a ser equivalente a la formulación de Rossi y Freeman (1993) quienes entienden por *impacto* los efectos netos de un programa. Del resultado o efecto bruto descubierto habría que desglosar los efectos de los factores extraños y los efectos del diseño para extraer el efecto neto del programa.

En definitiva, podemos concluir que el término *evaluación del impacto* resulta más operativo e induce a menos confusiones que el término *evaluación de resultados*.

En un intento de acotar y clarificar podríamos definir el término «evaluación del impacto» como la denominación genérica para toda estrategia de evaluación que trate de analizar y verificar los *efectos* producidos por una intervención o programa concreto.

2. CAUSALIDAD Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO

El problema de la causalidad sigue siendo uno de los grandes quebradores de cabeza en las Ciencias Sociales y Humanas. Existen diversas concepciones alternativas de la causalidad y diversos procedimientos o requisitos para su afirmación (Dendaluce, 1994). Esta situación de cierta confusión y de teorías alternativas es también vigente en la evaluación.

> La evaluación del impacto, en su formulación tradicional (Rossi y Freeman, 1993), presupone que determinados resultados o productos aparecidos durante o después de un programa son efecto de la intervención. Desde un orientación experimental clásica, esta inferencia causal se garantizaría mediante la aleatorización y la manipulación. Sin embargo, la inferencia causal necesita también de generalización y no sólo de validez interna ya que la inducción de un caso particular a una regla universal no está justificada lógicamente.

En cualquier caso, la evaluación del impacto no puede proporcionar seguridad plena de que determinados resultados son efecto del programa. Únicamente puede proporcionar diversos grados de plausibilidad. Lo riguroso del diseño en que se fundamente la evaluación del impacto añade plausibilidad a la inferencia causal. Sin

embargo, no todos los tipos de diseños son viables puesto que en su elección deben tenerse en cuenta también consideraciones de tipo práctico, económico, ético, político, etc.

Así pues, desde los paradigmas clásicos de la investigación y de la evaluación de programas, podemos afirmar que la evaluación del impacto presupone causalidad. Esta causalidad se apoya en la aleatorización a todos los niveles y en la manipulación de la variable independiente o intervención. Sin embargo, desde otros paradigmas más participativos, la explicación formalizada de los fenómenos pierde relevancia frente a la comprensión de los mismos; el pensamiento empírico, técnico y racional frente al pensamiento simbólico, mitológico y mágico; la denotación frente a la connotación (Ander-Egg 1990). Bajos estos paradigmas, la idea clásica de causalidad y el interés por la demostración de los efectos del programa (impacto) no serían prioritarios en la evaluación.

Una de las formulaciones más clarificadoras en este sentido la podemos encontrar en la obra de Guba y Lincoln (1981, 1989) quienes aportan una buena síntesis de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que contraponen los paradigmas positivista-cuantitativo y naturalista-cualitativo. Bajo su paradigma *responden-te-constructivista* postulan, a nivel *Ontológico*, que no existe una realidad objetiva y la ciencia misma es una construcción social. A nivel *Epistemológico* afirman que no cabe plantear una dualidad entre sujeto y objeto de la evaluación. Los resultados de la evaluación son el producto de las interacciones entre observadores y observados. A nivel *Metodológico* rechazan el enfoque clásico de control y manipulación (experimental) y lo sustituyen por un proceso dialéctico-hermenéutico que ha de dar cuenta de la interacción entre observador y observado. Un proceso continuo de interacción, análisis, crítica y reanálisis.

La obra de Shadish, Cook y Leviton (1991) contiene también un buen análisis crítico de los diferentes paradigmas o estrategias de construcción del conocimiento presentes en la evaluación de programas.

3. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN DIFERENTES MODELOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del impacto tiene una mayor relevancia en determinados modelos de evaluación. Los modelos de consecución de Metas (Tyler et al 1989, Tyler 1991) establecen como criterio principal de mérito o valor la consecución de los objetivos explícitos y planificados del programa. Es decir, el análisis de la efectividad del programa es quizás el elemento principal de este modelo. Dentro de estos modelos existen numerosas variantes y, entre ellas, podemos destacar la propuesta de Vedung (1997) que denomina *evaluación de los efectos colaterales* en la que se señala la importancia de analizar también todos aquellos efectos no planificados o perseguidos por el programa.

Otros modelos de evaluación acentúan la importancia de los criterios intrínsecos en la formulación de los juicios de valor. Estos criterios se refieren a características del programa, de la institución, etc. Suelen ser denominados también modelos orientados

al juicio, evaluación colegiada, etc. Aún admitiendo grandes variantes de esta orientación, podemos decir que la caracteriza una escasa atención a los efectos, resultados o productos del programa.

Por el contrario, otros modelos de evaluación tienen en cuenta criterios de mérito de tipo extrínseco, es decir, del impacto real del programa. Dentro de estos modelos existen orientaciones diversas como las de Scriven (1983, 1991), Stake (1983, 1991), Cronbach (1982, 1983), Rossi y Freeman (1989, 1993), Stufflebeam y Shinkfield (1987).

Otras modelos han tomado orientaciones más radicales al establecer como criterio único de valor o mérito de un programa la valoración que del mismo hacen sus actores principales. Es lo que podríamos llamar el enfoque del participante o la evaluación como negociación que Guba y Lincoln (1981, 1989) denominan evaluación de cuarta generación o respondente-constructivista. Bajo este paradigma la evaluación del impacto del programa queda diluida en una valoración interpretativa y constructivista de los implicados, los cuales pueden estar más interesados en los aspectos procesuales y no necesitar apoyar sus juicios en evidencias sobre los efectos reales de un programa.

TABLA 1
DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN TRADICIONAL Y PARTICIPATIVA

	Evaluación tradicional	**Evaluación participativa**
Quién	Expertos externos	Comunidad, facilitador, gestores,...
Qué	Indicadores preestablecidos de éxito, de productividad	Los participantes identifican sus propios indicadores de éxito, los cuales pueden incluir la productividad
Cómo	Centrado en la objetividad científica,...	Autoevaluación y métodos simples adaptados a la cultura del grupo
Cuando	Frecuentemente al finalizar y algunas veces durante el proceso	Se mezclan la monitorización y la evaluación realizándose pequeñas y frecuentes evaluaciones.
Porqué	Rendición de cuentas, normalmente sumativa	Otorgar capacidad al grupo participante para iniciar, controlar o modificar su acción
Generalización	Objetivo básico de la evaluación. La aleatorización puede apoyar la validez externa de población. El control y manipulación pueden limitar la validez ecológica	El objetivo está centrado en el cambio y la mejora en el entorno de aplicación más que en su generalización a otros colectivos o situaciones.
Validez Interna	Se basa en la manipulación, la aleatorización y el control; siguiendo el enfoque experimental clásico.	Se basa en la triangulación de información y en el consenso como validez intersubjetiva.
Eval. del Impacto	Impacto como efectos netos de un programa desglosados los efectos de los factores extraños y del diseño.	El impacto se valora a partir de la percepción social o comunitaria de los efectos/utilidad del programa o intervención.

Una buena clasificación de los diferentes modelos de evaluación según diversos criterios podemos encontrarla en el trabajo de De Miguel (1998). Sin embargo, para los fines de este trabajo nos contentaremos con proponer una simplificación, probablemente excesiva, contraponiendo la evaluación tradicional a la evaluación participativa. Esta contraposición es muy clarificadora y podemos encontrarla tanto en manuales de iniciación (Alvira, 1991) como en obras de mayor alcance (Vedung, 1997, Rebien, 1997). Tomando algunos elementos de estas obras y añadiendo otros de elaboración propia, la Tabla 1 puede mostrar algunas de las características diferenciales de estos modelos:

El trabajo de De Miguel (1995) subraya la necesidad de tomar en consideración la participación activa de los implicados, y del *ciudadano* en general, en la evaluación de las políticas públicas, así como que ésta debe llevarse a cabo por equipos externos a la propia Administración. Señala asimismo que *'... el ejercicio del control democrático sobre las políticas públicas no se ejerce plenamente mientras que no exista una participación generalizada de la audiencia relativa a la ciudadanía en los comités de evaluación externa...'* (op. cit., p. 213).

Los enfoques que otorgan un gran protagonismo a los actores principales del programa ofrecen tres tipos de ventajas. Por un lado, aprovechan el conocimiento de la realidad que sólo pueden aportar los implicados. Por otro lado, garantizan el compromiso de éstos con la puesta en marcha de las acciones de mejora fruto del proceso de evaluación. Finalmente, dan cumplimiento al mandato de participación ciudadana propio de las democracias representativas. Las propuestas y postulados de Floc'Hlay y Plottu (1998) bajo la denominación de evaluación democrática van en esta línea. Fetterman, Kaftarian y Wandersman (1996) prefieren hablar de evaluación por delegación (empowerment).

Esta contraposición entre enfoque tradicional y participativo se modera rápidamente al abordar evaluaciones concretas. Así, si tomamos como referencia el *modelo respondente-constructivista* de Guba y Lincoln entenderemos la evaluación como un proceso negociador, interpretativo y hermenéutico. Bajo el paradigma tradicional, el criterio fundamental de verdad es la correspondencia con los hechos, con los datos. Por el contrario, bajo este paradigma el criterio fundamental de verdad es el *consenso*. La verdad y lo real no es sino el consenso entre las audiencias. Enfatiza por tanto los juicios adecuadamente contextualizados y compartidos frente a los análisis más técnicos y supuestamente objetivos realizados por expertos. Ahora bien, esta orientación presenta dos importantes limitaciones: operativa y democrática. Por el lado operativo, en el contexto de grandes organizaciones o amplios programas de intervención, la búsqueda del consenso puede llegar a resultar inviable. La búsqueda del consenso en pequeños grupos que analizan una realidad limitada y un contexto próximo puede ser factible. Sin embargo, cuando el conjunto de aspectos a analizar es amplio y cuando las dimensiones del programa hacen difícil o imposible conocer directamente la realidad, se hacen precisos procedimientos y herramientas para la recogida y sistematización de la información. El uso de indicadores (tanto cualitativos como cuantitativos) se convierte en herramienta fundamental para acelerar el consenso y dinamizar y simplificar el trabajo de las comisiones. Esta información de base podrá ser adecuadamente

valorada e interpretada por las comisiones en relación al contexto del programa y a los intereses y preocupaciones de sus integrantes. Por otro lado, de esta manera se hace factible la participación directa (siquiera como fuente de información) de amplios colectivos de implicados que, de otra manera, debieran ser *representados*. De alguna manera, entramos de lleno en un enfoque plural.

Ahora bien, la elección de un determinado enfoque de evaluación debe estar supeditada fundamentalmente a los objetivos o funciones que desea cumplir. El trabajo de De Miguel (1999) introduce adecuadamente esta cuestión formulando la tensión entre dos funciones necesarias: generar conocimiento y lograr el cambio social. A estas dos funciones añade las de rendición de cuentas y mejora. Analizaremos a continuación estas funciones:

a. La rendición de cuentas. Los actores principales de un programa o servicio no son los únicos *propietarios* del mismo. Todo programa puede identificar numerosos tipos de audiencias y, en definitiva, es la sociedad en general la *propietaria* última de cualquier intervención. De esta manera, la evaluación deberá cumplir también una función de rendición de cuentas sobre el desarrollo y resultados de un programa. Esta rendición de cuentas contará como destinatarios a los directamente afectados por el programa, a los gestores públicos y a la sociedad en general.

   En las democracias representativas el debate político sobre el éxito/fracaso de los programas educativos y sociales pervierte de tal manera un análisis riguroso de la realidad de los resultados obtenidos que se hace preciso un tipo de arbitraje. La evaluación del impacto, pretendidamente neutra, debe jugar este importante papel. Los grupos comprometidos con el éxito del programa tienden a arrogarse los éxitos y externalizar los fracasos. Sus adversarios utilizan un mecanismo contrario, imputan los éxitos a causas externas y los fracasos al propio programa.

   La falacia «post hoc ergo propter hoc» es utilizada sin tapujos en este debate. La visión técnica y científica debe clarificar el debate en lo posible y deslindar los efectos atribuibles al programa de aquellos que no lo son (Vedung, 1997).
b. Fuente de conocimiento. La evaluación debe cumplir también una función de descubrimiento y desarrollo de la teoría que fundamente las intervenciones y la ciencia en general (Shadish et al. 1991).
c. La mejora y el cambio social. La evaluación debe también ejercer un compromiso con la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. Bajo esta perspectiva el evaluador debe procurar poner en marcha dinámicas que comprometan a las diferentes audiencias en un papel activo. Evaluación y participación de los implicados serían un binomio indisoluble.

Como puede verse, esta diversidad de funcionalidades puede generar confusión y la percepción de que son mutuamente excluyentes. Sin embargo, queremos afirmar que estas funcionalidades son complementarias y, como consecuencia, los modelos y diseños de evaluación a emplear en cada caso deberán ser *pluralistas*.

Desde esta perspectiva los modelos de evaluación debieran tener un enfoque participativo de forma que los directamente implicados cobren protagonismo en la valoración y en la toma de decisiones. Sin embargo, estas evaluaciones deben contener también importantes elementos de la mejor tradición de los métodos de investigación del área. En definitiva, las evaluaciones deberán tener una gran fundamentación en los datos, en su contenido empírico (Shadish et al. 1991). El juicio de los participantes o de los afectados por un programa no podría constituir el único criterio de mérito en la valoración. La evaluación del impacto de un programa debiera constituir una actividad rigurosa y planificada que permitiera compilar evidencias en las cuales apoyar los criterios de mérito. Esta orientación pluralista es la que puede garantizar el cumplir con las diferentes funcionalidades enumeradas anteriormente.

4. DISEÑOS PARA LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO

Bajo una orientación tradicional, los diseños para la evaluación del impacto tratan de deslindar el efecto neto de un programa de aquello que es atribuible a otros factores o circunstancias que lo acompañan. Por lo tanto, estamos plenamente en el terreno de la experimentación científica en el área de Ciencias Sociales y Humanas. Los diseños y estrategias elaborados en estos campos son los que se emplean en la evaluación del impacto. Sin embargo, la evaluación de programas ha sabido introducir también diseños de tipo opinático en los cuales expertos o implicados formulan juicios sobre los programas e intervenciones.

En el fondo de toda evaluación del impacto subyace el principio de la comparación entre el grupo que ha sido objeto de la intervención y algún grupo equivalente que no lo ha sido. Aquí reside precisamente la gran dificultad de los diseños para la evaluación del impacto: encontrar grupos de referencia realmente equivalentes con lo cuales comparar el grupo objeto de intervención. Los diseños proporcionan diversas estrategias para identificar los efectos debidos a la intervención de todo un conjunto de factores extraños o intervinientes.

Tomando como referencia el esquema propuesto por Rossi y Freeman (1993), en primer lugar, debemos distinguir entre los diseños apropiados para programas de *cobertura total* y aquellos apropiados a los programas que sólo afectan a una parte de la población denominados de *cobertura parcial*. Los programas de *cobertura total*, impiden tomar como referencia grupos que no hayan sido sometidos a la intervención y cuyas características sean similares a aquellos que sí lo han sido. En definitiva, impiden la comparación con grupos de control. La comparación deberá realizarse con el propio grupo en lo que se denominan controles *reflexivos* dentro de los cuales el diseño pretest-postest es la modalidad más conocida aunque menos recomendable.

A continuación presentaremos algunos de los principales diseños para programas de cobertura total y parcial. Debemos aclarar que los diseños que se presentan dentro del apartado de «Cobertura parcial» no pueden ser aplicados en programas de «Cobertura Total». Sin embargo, los diseños de «Cobertura total» sí pueden ser de aplicación en programas de «Cobertura parcial» aunque, en la mayoría de los casos, no son aconsejables.

4.1. Algunos diseños para Programas de Cobertura Parcial

Desde el punto de vista de la validez interna, los diseños experimentales con aleatorización a todos los niveles serían la solución ideal para una correcta evaluación del impacto. Sin embargo, este tipo de diseños presentan, al menos, dos tipos de dificultades. Por un lado, en muchas ocasiones no son operativamente viables. Por otro lado, dado el nivel de control requerido, la generalización de los resultados a situaciones *naturales* puede ser cuestionable.

Dentro de los diseños experimentales con aleatorización, existen numerosas modalidades dependiendo del número de grupos que intervienen, el tipo de aleatorización, el número de medidas tomadas a través del tiempo, etc.

Los diseños experimentales garantizan la comparabilidad/equivalencia entre los grupos experimental y control mediante la aleatorización. Cuando ésta no es viable, podemos hacer uso de los denominados diseños cuasi-experimentales que intentan emular dicha comparabilidad mediante el emparejamiento u otras alternativas. Estos diseños, para ser realmente efectivos, deberán partir de un conocimiento profundo del área objeto de intervención y, por lo tanto, la especificación del conjunto de variables o factores que pudiendo interferir en los resultados del programa deberán ser controlados.

Existen diversos diseños cuasi-experimentales que se adaptan a las diferentes situaciones y necesidades de la evaluación. Los más relevantes podrían ser los siguientes (Rossi y Freeman 1993, Alvira 1991, Dendaluce 1994, Vedung 1997, Anguera 1995):

- Diseño de discontinuidad en la regresión. Estos diseños se acercan notablemente a las garantías ofrecidas por los diseños experimentales aleatorios a la hora de estimar los efectos netos reales de las intervenciones. En estos diseños la asignación al grupo objeto de tratamiento o al grupo control se realiza a partir de una puntuación de corte obtenida en una medida pretest. Son diseños con medidas pretest-postest que permiten comprobar si las diferencias pre-post del grupo objeto del tratamiento son mayores, similares o menores que el grupo de control o de referencia.
- Diseños con grupos de comparación construidos por emparejamiento. El grupo de referencia con el cual comparar los resultados obtenidos con el grupo objeto de intervención se selecciona en función de que tenga características similares a este último en las variables clave.
- Controles estadísticos como garantía de comparabilidad. En el diseño anterior, la comparabilidad se garantiza mediante el emparejamiento. En estos diseños se garantiza estadísticamente utilizando ténicas de tipo multivariado que neutralizan o controlan las variables en las cuales podrían diferir el grupo control y el grupo destinatario del programa. La técnicas utilizadas suelen ser el análisis de varianza o de covarianza, la regresión múltiple, etc.
- Controles genéricos. En ocasiones resulta viable disponer de datos estadísticos sobre las variables objeto de intervención en la población general. De este modo, resulta plausible la comparabilidad de los resultados obtenidos con el grupo objeto de tratamiento y los datos normativos de la población general que no ha

sido objeto de tratamiento. Las dificultades de estos diseños radican en la disponibilidad de datos sobre la población en general y en que los grupos objeto de intervención suelen ser seleccionados precisamente por tener características distintas a la población general. Sin embargo, podemos destacar por su viabilidad en el campo educativo, los diseños de *línea base no-causal construida* en sus versiones de *regresión-extrapolación* y de *comparación baremada* (Peracchio y Cook, 1987).

4.2. Algunos diseños para Programas de Cobertura Total

En este tipo de programas resulta inviable obtener grupos de comparación que no hayan sido objeto de intervención. Por lo tanto, la comparación debe hacerse con el propio grupo objeto de intervención realizando comparaciones pretest-postest. A este tipo de diseños se les denomina *reflexivos* o de *controles reflexivos.*

Entre los más utilizados podemos destacar los siguientes (Rossi y Freeman 1993, Alvira 1991, Dendaluce 1994, Vedung 1997, Anguera 1995):

- Diseños simples pretest-postest. Son quizás los más conocidos y constituyen una alternativa viable cuando pueden ser obtenidas medidas de las variables relevantes con carácter previo a la intervención. Sin embargo, desde el punto de vista de la validez interna, aporta pocas garantías. La diferencia entre las medidas pre y post pueden ser debidas a factores ajenos a la propia intervención y este tipo de diseños no permite deslindar el efecto neto del programa.
- Diseños transversales para programas no-uniformes. Numerosos programas presentan diversas modalidades de aplicación por lo que, en determinada medida, podríamos hablar de varios programas distintos. Los diseños de tipo transversal son pertinentes en estas situaciones y permiten comparar los resultados de grupos sometidos a diferentes modalidades o niveles de tratamiento.
- Diseños de Panel. En estos diseños se realizan medidas sucesivas de las variables relevantes antes, durante y después de la intervención. Este análisis longitudinal permite discriminar con mayores garantías los efectos netos reales de la intervención frente a otros factores explicativos. Este tipo de diseños son también de aplicación cuando se intenta evaluar programas de aplicación no-uniforme.
- Diseños de series temporales. Este tipo de diseños son de aplicación cuando podemos disponer de un número importante de medidas de las variables relevantes tanto previas a la intervención como durante la intervención y posteriormente a la misma. El investigador comprobará si las tendencias observadas a través del tiempo mantienen su continuidad o cambian con claridad con motivo de la intervención. En definitiva, se comparan las series pre y post tratamiento.

4.3. Otros diseños opináticos y la evaluación participativa

En numerosas ocasiones los diseños enumerados anteriormente no son viables por razones éticas, económicas, temporales, etc. Por otro lado, en determinadas áreas de

intervención resulta fundamental tomar como criterio de mérito o valor de un programa la opinión o satisfacción respecto al mismo de sus destinatarios, de los gestores del programa, de expertos en el área, etc. Por otro lado, si nos situamos en modelos de evaluación con enfoque participativo, las opiniones de todos las diversas audiencias pueden convertirse en elemento fundamental en la evaluación de una intervención. Por estos motivos, frecuentemente se recurre a consultar a diversas audiencias sobre su percepción del impacto real de un programa. Es lo que se denominan «shadow controls» o controles a la sombra (Rossi y Freeman 1993, Vedung 1997). En estos manuales tradicionales suelen distinguir entre las evaluaciones con base en los juicios de expertos, las que utilizan los juicios de los gestores del programa y las que toman en consideración los juicios de los destinatarios del programa. Estas alternativas no son excluyentes sino complementarias usándose con frecuencia una combinación de ellas.

Así pues, en la operativización de una evaluación que tome en consideraciones las opiniones de diversos agentes, nos podemos encontrar con una gran variedad de soluciones. Podemos destacar el modelo sueco de participante denominado *comisiones políticas ad hoc* (Vedung 1997). Este modelo intenta dar cumplimiento al mandato de participación ciudadana en el debate sobre la gestión de las políticas públicas. Según el modelo, la evaluación se lleva a cabo en cinco procesos: trabajo de la comisión, consulta, debate sobre política pública, decisión del gobierno, decisión del parlamento. En este procedimiento, el gobierno nombra la comisión y especifica los objetivos y alcance de su labor. Estas comisiones están formadas por miembros políticos, por expertos y por un secretariado. De sus debates surge un informe que es ampliamente difundido y sometido a análisis y valoración por parte de las instituciones y asociaciones afectadas.

Esta modalidad tiene un gran valor como referente de la posible operativización de una evaluación basada en opiniones y a la búsqueda del consenso en el más alto nivel de la planificación y decisión política.

Desde un abordaje menos político y más próximo, podemos rescatar aquí viejas técnicas de monitorización de equipos de trabajo que tienen una gran utilidad en los enfoques de evaluación participativa. La obra de Pineault y Davaluy (1989, p. 172) nos realiza una apropiada descripción y clasificación de estas técnicas que puede verse en la Tabla 2.

TABLA 2
TÉCNICAS PARA ALCANZAR EL CONSENSO

Técnicas que utilizan un tipo de encuesta	. *Enfoque a través de informadores clave* . *La técnica Delphi*
Técnicas que utilizan la reflexión individual	. *La técnica del grupo nominal* . *El brainwriting*
Técnicas que utilizan la interacción	. *El brainstorming* . *El forum comunitario*
Técnicas combinadas	. *Las impresiones de la comunidad*

Estas técnicas sirven tanto para identificar problemas y necesidades como para el análisis y evaluación del funcionamiento de un programa y, en definitiva, de su impacto. Algunas de estas técnicas se basan en la reflexión individual (grupo nominal, brainwriting). Con ello se intenta evitar la superficialidad en la argumentación, los estereotipos y el parloteo. Otras técnicas intentan aprovechar la enriquecedora dinámica de la interacción en el grupo (brainstorming, fórum comunitario). En estas técnicas es muy importante una adecuada dinamización del grupo por parte de un especialista. Otras técnicas utilizan la encuesta como herramienta (informadores clave, técnica Delphi).

La técnica a través de *informadores clave*, no trata de alcanzar el consenso entre estos debido a que se basa en entrevistas individuales en la cuales no hay contacto o comunicación con otros informantes. El resultado de tales entrevistas podrá constatar el mayor o menor acuerdo entre los informantes.

La técnica *Delphi* sí es una técnica de grupo que puede utilizarse para alcanzar el consenso si bien la interacción entre los miembros del grupo es indirecta. Se trata de un proceso en espiral en el cual los integrantes del grupo van contestando cuestionarios que son formulados en función de las respuestas recogidas en la fase anterior hasta alcanzar el consenso o hacerse estables las divergencias. La interacción indirecta entre los informantes que asegura el anonimato de éstos es una de las grandes ventajas de este método.

La técnica del *grupo nominal*, combina una primera fase de reflexión y análisis individual (apropiada para la generación de ideas y dimensiones del problema) con una segunda fase de reflexión colectiva y una tercera de votación individual. Así pues, combina procedimientos distintos y pertinentes para cada fase de desarrollo del trabajo. La técnica del *brainwriting* se distingue de la anterior en que la formulación de las ideas iniciales la realiza el propio evaluador o monitor del grupo. La técnica del *forum comunitario* viene a ser lo que entendemos como audiencia pública.

Finalmente, el método denominado *las impresiones de la comunidad*, permite integrar y contrastar la información oficial con la información de los participantes. Combina las técnicas expuestas anteriormente en la siguiente secuencia: entrevistas con informadores clave, recogida de indicadores y datos, fórum comunitario.

4.4. Enfoques integradores en la evaluación del impacto

No puede afirmarse la superioridad de ninguna de los diseños y enfoques expuestos hasta ahora respecto a los demás. Las características concretas del programa o intervención a evaluar y aspectos de tipo económico, político, ético o temporal son los que pueden definir, en cada caso concreto, los diseños más apropiados a utilizar.

En cualquier caso, es preciso subrayar la superioridad de aquellas evaluaciones que utilizen de forma integradora diseños o enfoques diversos. En definitiva, si polarizamos la evaluación en un único tipo de diseño, aparecen sus debilidades. La diversidad de funcionalidades que debe cumplir toda evaluación hace necesaria la diversidad metodológica. Los enfoques participativos pueden ser más apropiados para una funcionalidad de compromiso con el cambio y la mejora. Sin embargo, las funcionali-

dades de rendición de cuentas y desarrollo del conocimiento pueden requerir el uso complementario de enfoques más cuantitativos tales como indicadores de rendimiento, diseños cuasi-experimentales, etc.

Por otro lado, la triangulación que puede significar la integración de resultados obtenidos con diseños de tipo cuasi-experimental y diseños de tipo participativo u opinático es lo que puede dar una mayor solidez a las conclusiones finales de una evaluación. De alguna manera, venimos a repetir aquí los tan citados argumentos manejados por Cook y Reichardt (1986) respecto a la complementariedad de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Apostamos por lo tanto por la complementariedad e integración de enfoques diversos en lo que puede denominarse evaluación pluralista, multimétodo. Según recoge apropiadamente De Miguel en esta misma obra, la investigación social en general y la investigación evaluativa en particular, destacan por ser áreas donde esta complemetariedad está más extendida y las discusiones paradigmáticas más superadas. Las diversas funciones que ha de cumplir la evaluación (rendición de cuentas, compromiso con el cambio social y desarrollo del conocimiento), así lo demandan.

5. PRODUCTIVIDAD Y EFICIENCIA: LA EVALUACIÓN ECONÓMICA

La valoración del éxito de un programa de intervención debe considerar también los recursos utilizados. La continuidad o generalización de los programas suele depender en gran medida de la rentabilidad constatable de los recursos o esfuerzos requeridos.

La dimensión de productividad simplemente divide un indicador de los resultados de un determinado programa o servicio entre los recursos utilizados. Esos recursos pueden estar medidos en términos monetarios, en horas trabajadas, locales utilizados, etc. Las ratios resultantes resultan difíciles de valorar en términos absolutos por lo que es recomendable tomar como referencia medidas de productividad en ejercicios anteriores, productividad de programas o servicios similares, etc.

La aparente simplicidad operativa del cálculo de la productividad esconde grandes dificultades en la operativización de la medidas de resultados y de costes. Por un lado, los programas o intervenciones suelen dar lugar a resultados múltiples. Por otro lado, no todos los resultados resultan sencillos de cuantificar. En definitiva, la elaboración de un índice de resultados obtenidos suele ser parcial y cuestionable. Por otro lado, determinar los costes en términos monetarios o en cualquier otra unidad resulta también especialmente complicado. Los costes pueden ser directos pero también indirectos. Los programas y servicios desarrollan una diversidad de funciones siendo difícil la imputación de recursos consumidos a cada una de dichas funciones o propósitos. Además, la productividad puede olvidar con facilidad el criterio de calidad/utilidad de los resultados o servicios prescindiendo de los fines últimos de éstos.

La evaluación económica de un programa puede ser más o menos completa. Una buena clasificación de los diversos tipos o niveles de evaluación económica podemos encontrarla en obras tales como: Drummond, Stoddart y Torrance (1991). Para estos autores, una evaluación económica completa debiera comparar dos o más alternativas

de intervención y examinar tanto los costes como los resultados. La no consideración de alguno de estos elementos o de ambos da lugar a diversos tipos de evaluación parcial. La Tabla 3 adjunta, tomada de la citada obra, clarifica esta clasificación.

TABLA 3
LA EVALUACIÓN ECONÓMICA SEGÚN DRUMMOND, STODDART Y TORRANCE (1991)

¿Se examinan tanto los costes (entradas) como los resultados (salidas) de las alternativas?

¿Hay comprobación entre dos o más alternativas?	NO		SÍ
NO	Se examinan sólo los resultados	Se examinan sólo los costes	Descripción del coste-resultado
	Descripción del resultado	*Descripción del coste*	
SÍ	*Evaluación de la eficacia o la efectividad*	Análisis del coste	EVALUACIÓN ECONÓMICA COMPLETA *Anál. coste-minimización* ***Análisis coste-efectividad*** *Análisis coste-utilidad* ***Análisis coste-beneficio***

Como puede observase sólo podemos considerar como evaluaciones económicas completas aquellas que toman en consideración tantos los costes como los resultados además de comparar entre dos o más alternativas. A continuación describiremos brevemente tres de los tipos de evaluación económica más frecuentes.

En la dimensión de eficiencia podemos distinguir entre el coste-beneficio y el coste-efectividad. El coste-beneficio divide el valor (en términos monetarios) de los efectos de un programa entre el coste (también en términos monetarios). El coste-efectividad divide un indicador de los efectos (sustantivos en relación a los objetivos) de un programa en unidades físicas entre los costes en términos monetarios.

La estimación de los beneficios de una intervención presenta especiales dificultades en los programas sociales donde resulta difícil asignar un valor monetario a sus resultados. En general, resulta más viable asignar un valor monetario a los inputs de un programa que a sus resultados. Esta es una de las razones que apoyan el uso de los análisis coste-efectividad en lugar de los análisis coste-beneficio. El coste-efectividad cuantifica en términos monetarios solamente los inputs o recursos utilizados por el programa mientras que, en el denominador de la función, emplea una cuantificación

de los beneficios en unidades físicas o de otro tipo. Estos beneficios deben referirse a elementos sustantivos de los objetivos del programa.

No podemos finalizar sin hacer mención a la evaluación del coste-utilidad. Este tipo de evaluación es cada vez más utilizada en todos aquellos programas o intervenciones de carácter público que tengan que ver con la prestación de algún servicio directo o indirecto al ciudadano. En definitiva, se trata de comparar los costes con su utilidad operativizada a través de las percepciones que los destinatarios tienen del programa-intervención... Con ello, la evaluación económica enlaza también con los modelos de evaluación participativa donde la percepción e interpretación de los destinatarios del servicio se convierte en elemento esencial de la misma.

REFERENCIAS

ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: C.I.S.

ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ANGUERA, M.T. (1995). Diseños. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Barcelona: Morata.

DE MIGUEL, M. (1995). Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas. *Aula Abierta, 66*, 211-218.

DE MIGUEL, M. (1998). *Modelos y diseños en la evaluación de programas*. Documento no publicado.

DE MIGUEL, M. (1999). *La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso*. IX Congreso nacional de modelos de investigación educativa. Málaga 21-23 de Octubre.

DENDALUZE, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. In V. GARCÍA HOZ (Eds.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 286-304). Madrid: Rialp.

DRUMMOND, M.F., STODDART, G.L. y TORRANCE, G.W. (1991). *Métodos para la evaluación económica de los programas de atención de la salud*. Madrid: Díaz de Santos.

FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. y WANDERSMAN, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks CA: Sage.

FLOC'HLAY y PLOTTU, E. (1998). Democratic Evaluation. *Evaluation, 4*, 3, 261-277.

GUBA, E.G., & LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

GUBA, E.G., & LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.

PINEAULT, R. y DAVELUY, C. (1989). *La planificación sanitaria: conceptos, método, estrategias*. Barcelona: Masson.

PERACCHIO, L.A. y COOK, T.D. (1988). Avances en el diseño cuasi-experimental. En I. DENDALUZE (Ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

REBIEN, C.C. (1997). Development assistance evaluation and the foundations of program evaluation. *Evaluation Review, 21,* 4, 438-460.

ROSSI, P.H., & FREEMAN, H.E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales.* México, D.F.: Trillas.

ROSSI, P.H., & FREEMAN, H.E. (1993). *Evaluation: A systematic approach.* Newbury Oark: Sage.

SCHALOCK, R.L. (1995). *Outcome-Based Evaluation.* Plenum Press: New York.

SCRIVEN, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLAUGHLIN & C. PHILLIPS (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 19-64). Chicago: NSSE.

SCRIVEN, M.S. (1983). Evaluation Ideologies. In G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN, & D.L. STUFFLEBEAM (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* Boston: Kluwer.

SHADISH, W.R., COOK, T.D. & LEVITON, L.C. (Ed.). (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice.* Newbury Park, California: Sage.

STAKE, R.E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN & D.L. STUFFLEBEAM (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* Boston: Kluwer.

STAKE, R.E. (1991). Retrospective on «The countenance of educational evaluation». In M.W. McLAUGHLIN & C. PHILLIPS (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 67-88). Chicago: NSSE.

STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós-MEC.

TYLER, R.W. (1991). General stament on program evaluation. In M.W. McLAUGHLIN & C. PHILLIPS (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 3-17). Chicago: NSSE.

TYLER, R.W., MADAUS, G.F. & STUFFLEBEAM, D.L. (Ed.). (1989). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler.* Boston: Kluwer.

VEDUNG, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas.* Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Investigación sobre orientación universitaria

Coordinador:
Víctor Álvarez Rojo

372

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 381-383

INVESTIGACIÓN SOBRE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Víctor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla

Como es de sobra conocido, la universidad ha quedado tradicionalmente al margen de la consideración sistemática de los teóricos de la orientación en nuestro país. En realidad a la mayoría de los que hemos braceado en este campo disciplinar y profesional nos han parecido durante décadas más asequibles los niveles educativos no universitarios para la teorización y la experimentación que la propia e inmediata realidad en la que nos debatíamos cotidianamente.

Sin embargo, como no podía ser de otro modo, los fenómenos docentes generados en la enseñanza superior —rendimiento, éxito y fracaso académicos, evolución del pensamiento de los estudiantes, desarrollo de la carrera, etc.— van cobrando actualidad en la misma medida en que la sociedad ha empezado a cuestionar el sacrosanto hacer de la universidad y a demandar calidad en la oferta de enseñanza que esta institución realiza, en la preparación profesional de los titulados producidos y en la formación como ciudadanos que las generaciones jóvenes adquieren en el seno de la otrora incuestionada «alma mater».

El fenómeno del fracaso académico entre los estudiantes universitarios va a ser, desde nuestro punto de vista, el gran caballo de batalla en un futuro no muy lejano, cuando el mero hecho de acceder a la universidad deje de ser suficiente recompensa (independientemente de los resultados o beneficios que se obtengan con ello) para determinados sectores sociales. El acceso a la enseñanza universitaria no ha hecho más que incrementarse en las últimas décadas; así por ejemplo, en el período 1987-1993 dicho incremento fue del 33,6% para el conjunto de las universidades españolas. Y las previsiones de inversión de la tendencia por causa del descenso radical de la natalidad

en España no acaban de cumplirse nunca, entre otras causas porque aumenta constantemente la proporción de jóvenes que optan por la universidad como alternativa de formación postsecundaria; de tal forma que la Formación Profesional ha perdido en 10 años (desde 1991-92 a 1999-00) casi el 50% de sus alumnos.

Paralela pero no paradójicamente la calidad de la enseñanza universitaria se ha degradado sustancialmente y el exponente más conspicuo de ese deterioro ha sido el incremento en algunos casos o mantenimiento en otros de las altas tasas de fracaso académico, como es el hecho de que en torno al 59% de los alumnos matriculados en las Escuelas Universitarias no técnicas no consigue finalizar los estudios en el tiempo establecido. Con ser esto grave, lo que parece inconcebible es que la propia institución universitaria no reaccione frente a estos hechos que cuestionan su propia razón de ser. Y hay que afirmar rotundamente que la universidad no está reaccionando o lo está haciendo como para salvar la cara, sin posibilidades de incidir eficazmente en el fenómeno. El movimiento actual sobre calidad de las universidades no parece tener consecuencia práctica alguna y se mueve más como alguién que no quiere llegar a donde dice ir; o al menos eso es lo que se percibe a pie de obra, es decir, en las clases, en las dotaciones, en la organización, en el control, etc.

Así pues, si vamos a tener que enseñar a grandes masas de estudiantes cuyas motivaciones e intereses hacia el estudio universitario van a ser cuando menos difusas, a tenor de la percepción actual del profesorado; y enseñarles cada vez mayor monto de contenidos, como han certificado de forma unánime los nuevos planes de estudios; si además, como machaconamente señala la mayoría de los profesores, la preparación con que acceden esos estudiantes a la universidad, presenta cada año lagunas más importantes... entonces, los procesos de orientación-asesoramiento y apoyo a los profesores y a los alumnos (junto con otra serie de medidas estructurales, de capacitación de los docentes, de dotación de medios, etc.) van a jugar un papel muy importante en la cruzada en pro de la calidad de la universidad, si es que alguien se la cree de veras.

Las ofertas de orientación para la universidad han de partir de los resultados que la investigación suministra sobre la evolución de los proceos de enseñanza-aprendizaje en los centros, titulaciones o áreas de conocimientos específicas, así como de las actitudes de profesores y alumnos respecto a la enseñanza. Es urgente a nuestro juicio determinar, por ejemplo, la influencia de la cultura de los centros en las expectativas de los docentes y de los estudiantes respecto a la formación universitaria a impartir y recibir en los mismos. La descripción de esas culturas, el debate social en torno a las mismas y su conocimiento por los estudiantes antes de acceder a los centros supondría una herramienta de gran valor para la orientación de los futuros alumnos universitarios.

El presente symposium ha sido organizado desde esta perspectiva: la aportación de datos sobre la situación de la enseñanza en la universidad y la presentación de experiencias de orientación en la universidad que puedan ayudar a otros colegas a desarrollar nuevas propuestas de investigación y acción práctica. Los trabajos que aglutina son éstos:

Exigencias del trabajo universitario desde la perspectiva de los alumnos. Universidad de Sevilla.

Exigencias de la vida y trabajo universitario desde la perspectiva de los delegados de alumnos. Universidad de Sevilla.

Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: el 'Programa Tutor'. Universidad de Cádiz.

La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. Universidad de Salamanca.

Factores implicados en el Rendimiento Académico de los alumnos. Universidad de Salamanca.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 385-392

EXIGENCIAS DEL TRABAJO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez

Durante la última década, las universidades españolas han experimentado una serie de cambios estructurales y curriculares que han venido a configurar nuevos contextos para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. De una parte, se ha producido a lo largo de estos años un constante crecimiento en cuanto al número de alumnos matriculados, que no ha ido acompañado de un aumento paralelo de profesorado, medios, infraestructuras, etc. Este fenómeno ha dado lugar o ha acentuando un problema de masificación en buena parte de los centros, que se traduce a nivel práctico en importantes condicionantes sobre el tipo de estrategias docentes desarrolladas por los profesores en las aulas. Por otro lado, la progresiva implantación de nuevos planes de estudios en la práctica totalidad de universidades y titulaciones ha significado en general un incremento de la dedicación y de la cuota de trabajo personal de los alumnos.

En este marco de referencia, el éxito del alumno dependerá aún en mayor medida de su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas universitarias y de los métodos de trabajo con los que aborda el estudio de las diferentes materias. En relación con esta idea, desarrollamos actualmente un proyecto de investigación[1] cuyos objetivos son identificar las principales exigencias académicas que se plantean a los alumnos universitarios y, a partir de éstas, diseñar, aplicar y evaluar un programa informatizado de autoanálisis y orientación sobre el método personal de trabajo. El trabajo que aquí presentamos corresponde a una de las fases iniciales del estudio, en la

1 *Sistema informatizado de autoanálisis de los métodos de trabajo para alumnos universitarios.* Proyecto financiado por el CIDE a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación (convocatoria de 1997).

que hemos recogido información de profesores y alumnos que nos proporcionen una visión realista de las exigencias que la vida académica y la actividad estudiantil plantean al estudiante, entendiendo que el cumplimiento de las mismas se traducirá en el éxito del individuo a su paso por la institución universitaria. Concretamente, en estas páginas nos centraremos en el análisis de las cualidades, actitudes o habilidades que, desde la perspectiva de los alumnos universitarios, son necesarias de cara al éxito académico.

Metodológicamente, esta fase del proyecto se ha basado en la técnica de los grupos de discusión, una técnica no directiva cuya finalidad es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. En este caso, se ha tratado de reunir a cuatro grupos de alumnos de la Universidad de Sevilla, cada uno de los cuales constaba de siete individuos. En cuanto a la composición de los grupos, esta técnica exige la homogeneidad de los participantes, asumiendo que los sujetos ante individuos con características similares estarán dispuestos a revelar sus opiniones por extrañas que éstas pudieran resultar en el seno de grupos de sujetos con otras características. Sin embargo, un grupo totalmente homogéneo produciría un discurso redundante, por lo que es conveniente introducir cierta heterogeneidad que amplíe el abanico de experiencias u opiniones. En nuestro caso, la homogeneidad del grupo se establecía por el hecho de tratarse de individuos universitarios que destacaban todos ellos por sus buenos resultados académicos, aunque configuraban grupos heterogéneos al proceder de distintos centros y por tanto de diferentes culturas universitarias y diferentes contextos de aprendizaje.

A partir de las opiniones y experiencias personales reveladas por los alumnos al discutir acerca de las cualidades, actitudes o habilidades que exige el trabajo universitario, podemos estructurar éstas en torno a una serie de dimensiones o categorías que presentaremos seguidamente. Cabría considerar tales dimensiones como los elementos que facilitan, desde la perspectiva de los alumnos, el éxito académico en la universidad.

A) AUTOCONCEPTO

Un primer tipo de aspectos considerados tiene que ver con la percepción que el alumno posee de sus características como estudiante. En este sentido, el ***conocimiento de sí mismo***, en tanto que supone ser consciente de las propias posibilidades y limitaciones, o del estilo y ritmo de trabajo personales, es considerado por los alumnos un elemento básico de cara a un buen trabajo en la Universidad. Ese conocimiento no tiene por qué ser necesariamente un requisito de partida, sino que llegar a él puede ser resultado de un proceso de interacción con el medio académico, a través del cual se va construyendo la imagen que el estudiante tiene de sí mismo.

> *«... parte del trabajo, del mismo trabajo en la Universidad te va a ir enseñando cómo eres tú mismo, cuál es tu ritmo y qué te puedes autoexigir y qué es lo que puedes hacer o no hacer ¿no? Entonces, eso es lo principal, el irte conociendo a ti mismo...»*

Otro factor importante para el éxito académico es la ***autoestima***, que implica no sólo un conocimiento de sí mismo sino una confianza en la propia capacidad para superar las materias. Para los alumnos, una autoestima baja puede estar en la base del fracaso.

B) ACTITUDES FRENTE A LOS ESTUDIOS

Entre los aspectos actitudinales reflejados en el discurso de los alumnos, hemos identificado los referidos a la vocación, la motivación y el interés por el trabajo. Todos ellos suponen un modo de enfrentarse al trabajo universitario que implica la predisposición a dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de las materias que integran la carrera cursada, y en consecuencia representan factores que contribuirían al éxito académico de los alumnos.

La ***vocación*** alude a la inclinación natural de los sujetos ante una profesión o campo profesional, que podría traducirse en un gusto por el estudio de los contenidos formativos propios de esa profesión y, por tanto, en un incremento de las posibilidades de conseguir buenas calificaciones.

Unido a la vocación se encontraría la ***motivación*** ante los estudios. Aunque la vocación podría ser una variable presagio que habría de tenerse en cuenta al pronosticar el éxito académico, junto a ésta debe darse una cierta motivación del alumno que le llevaría a desarrollar y conservar una constante actitud positiva ante el trabajo. Las posibilidades de trabajo futuras, el valor o la utilidad de la formación recibida o la propia naturaleza de las actividades académicas contribuirían a mantener la motivación del alumno.

> *«Es que una cosa base, también, es la motivación del alumno. Eso es principal, porque si no te sientes motivado ahí vas mal, aún entrando en algo que te guste (...) la motivación es principal, si no se acaba todo, se te va la ilusión y entonces no continúas estudiando, ni aprendes porque no te sirve para nada».*

Vocación y motivación serían piezas importantes de cara a que el alumno demuestre ***interés por el trabajo***, es decir, preocupación y voluntad de desarrollar las tareas de estudio que exige el aprendizaje de una materia, cumpliendo con los requerimientos que plantea el programa y las actividades sugeridas por el profesor.

C) DEDICACIÓN AL ESTUDIO

Bajo la dimensión de dedicación al estudio podrían recogerse diferentes categorías relacionadas con el esfuerzo y el tiempo invertidos por el alumno en el estudio de las disciplinas universitarias. En el sentido en que aquí se ha utilizado, la dedicación del alumno habría de ser elevada para conseguir resultados óptimos, y por tanto exigiría una implicación y un compromiso importante con la actividad discente.

En el nivel más básico, la dedicación al estudio se plantearía simplemente como ***asistencia a clase***. Para los alumnos, la asistencia supone una parte importante del

estudio, en tanto que representa la principal fuente de información acerca de los contenidos. La dedicación al estudio comenzaría por asistir a las clases que imparten los profesores.

> *«... te das cuenta de que parte del trabajo está en ir allí, y enterarte allí de las cosas...»*

Los alumnos, sin embargo, matizan este aspecto subrayando las características idiosincrásicas de cada materia, que llevarían en algunos casos a hacer preferible la no asistencia a clase. El tiempo invertido en esta actividad podría destinarse a otras alternativas de estudio basadas en el trabajo personal, la consulta a fondos bibliográficos, etc., cuando el estilo docente adoptado resulta poco atractivo y no responde al objetivo de mostrar la estructura de la materia de aprendizaje y orientar su estudio por parte de los alumnos.

> *«... te metes en una biblioteca y te empapas, y te pones a estudiar por ti mismo e incluso puedes sacar más provecho que asistiendo a clase».*

La ***constancia*** en el trabajo es otro de los factores apuntados por los alumnos como claves del éxito académico en los estudios universitarios. Implica la firmeza, perseverancia y continuidad en el estudio de las materias, que se manifiesta en el trabajo diario y la dedicación permanente del alumno. Ser constante en el trabajo, en opinión de los alumnos, implica un grado de dedicación superior a la mera asistencia, pues representa disponer de un tiempo de estudio diario, al margen del horario académico, para realizar las actividades propuestas por los profesores o tratar de asimilar los contenidos de las distintas materias.

D) ESTILO DE TRABAJO

El perfil del alumno con éxito en la universidad, en el que se integrarían rasgos tales como un autoconcepto elevado, una actitud positiva hacia el estudio o una elevada dedicación, se verían completado con una forma de trabajo adecuada. Aunque más adelante consideraremos dimensiones relacionadas con aspectos específicos del trabajo que desarrollan los alumnos, nos centraremos ahora en características que definirían el estilo de trabajo del alumno exitoso, entre las que se encuentran la responsabilidad, la autonomía y la adaptabilidad.

La ***responsabilidad*** en el trabajo supone una toma de conciencia sobre las consecuencias de las propias actuaciones, y un compromiso con las tareas y objetivos asumidos. La responsabilidad del alumno implicaría la aceptación de una obligación moral con el trabajo y con las metas, que le llevaría a evitar la no acción o los modos de actuar incorrectos.

Otro rasgo presente en el estilo de trabajo del alumno que alcanza buenos resultados en la Universidad es la ***autonomía***, entendida como no dependencia de otras personas a la hora de adoptar decisiones acerca de cómo desarrollar sus tareas de

estudio. Presupone iniciativa del alumno y capacidad de poner en práctica las estrategias adecuadas para la búsqueda de información, la asimilación y tratamiento de la misma.

Por último, nos referimos a ***adaptabilidad*** en el sentido de capacidad para modificar el estilo de trabajo en función de la experiencia acumulada. Implica la continua retroalimentación a partir de los resultados logrados como consecuencia de las actuaciones y los procedimientos puestos en práctica en el estudio de las disciplinas académicas. En este sentido, sería una cualidad que conduce al alumno hacia formas de trabajo cada vez más adecuadas y eficaces. Cabe la posibilidad incluso de que esta adaptación del estilo de trabajo sea específica para cada asignatura en particular.

> *«... a medida que vas avanzando vas entendiendo cómo puedes guiarte, qué hacer, qué no hacer,...»*
>
> *«... a medida que vas entendiendo la asignatura, el nivel y el cómo va, pues tú misma te formulas tu modo de estudio...»*

E) HABILIDADES PARA LA ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS

En tanto que los procesos de aprendizaje universitario se apoyan en buena medida sobre la transmisión de conocimientos, las habilidades de los alumnos para asimilar y retener la información resultarán decisivas de cara al éxito académico. Junto a los conocimientos, es preciso considerar los procedimientos. La carga procedimental de los contenidos universitarios es especialmente patente en carreras en las que se exige la adquisición de destrezas para la futura práctica profesional. Nos referiremos aquí a las habilidades que facilitarían la asimilación de contenidos tanto cognoscitivos como procedimentales, y que en opinión de los alumnos constituyen factores importantes de cara al éxito.

Cabría hablar, en primer lugar, de una ***habilidad natural de los sujetos*** para el aprendizaje de determinado tipo de contenidos, especialmente de tipo procedimental. Las prácticas desarrolladas en algunas carreras exigirían en ocasiones ciertas habilidades manuales; el aprendizaje de determinadas técnicas se vería favorecido por cualidades innatas de los alumnos, como puede ocurrir en el caso de los estudios de Bellas Artes.

> *«... de eso depende que te vaya mejor o peor, depende mucho de la habilidad natural que uno tenga (...), depende demasiado de la habilidad que uno tenga con el carboncillo, con lo que sea, con el pincel. Depende demasiado de eso».*

La ***habilidad para captar la información ofrecida por el profesor*** es posiblemente la de mayor generalidad en el contexto de las diferentes áreas de enseñanza y carreras universitarias. Dado que la actividad del alumno en las clases suele ser la de tomar apuntes, la habilidad aludida se concretaría en la capacidad del alumno para reflejar con fidelidad en sus notas los aspectos básicos sobre hechos, conceptos o acontecimientos presentados por el profesor y las estructuras relacionales existentes entre ellos.

Una habilidad complementaria a la anterior es la ***habilidad para identificar los aspectos fundamentales*** en la información obtenida, tanto a través de las explicaciones del profesor como de otras fuentes. Conocer lo esencial y fundamental en los contenidos resulta conveniente no sólo para la asimilación sino también para la retención de los mismos en la posterior tarea de estudio. Las claves que aporta el profesor en su explicación, la estructuración que se hace de los contenidos en manuales y obras de referencia, o el propio conocimiento que el alumno ya posee sobre el tema son puntos de apoyo importantes para la identificación de lo fundamental frente a lo accesorio.

La ***habilidad para ampliar información*** implica poner en práctica con éxito procedimientos para que los contenidos presentados por el profesor constituyan el punto de partida en una elaboración personal y con mayor profundidad de la materia de estudio.

> *«...esquematizar todo lo que se habla en clase, junto con lo que añado del libro de biblioteca o manuales que me han recomendado»*

La ***habilidad para la resolución de dudas*** constituye igualmente un factor importante de cara al aprendizaje eficaz de los contenidos. Implicaría el conocimiento de las vías posibles para encontrar respuesta a los interrogantes, las incertidumbres y lagunas que se presentan en el alumno en relación a la materia de estudio. Estas vías se concretan en la utilización de fuentes bibliográficas de consulta y en la asistencia a las tutorías del profesor, y su utilización no debería ofrecer dificultades al alumno.

La ***habilidad para buscar experiencias prácticas complementarias*** alude a la facilidad del alumno para aprovechar las oportunidades que dentro o fuera de la Universidad se le ofrecen de cara a completar la formación recibida o encontrar significado a los contenidos teóricos aprendidos. Los alumnos demostrarían poseer esta habilidad cuando se implican en seminarios prácticos o trabajos de investigación que se desarrollan en los Departamentos universitarios. También cuando por su propia iniciativa acuden a los centros de trabajo para tomar contacto con los profesionales y con las actividades que realizan cotidianamente, como una forma de experiencia formativa al margen de la Universidad.

> *« Sí, el venir a la Universidad implica, en parte, el moverte más, el conocer más cosas, el ver todo lo posible, el escuchar todo lo que puedas porque es de ahí de lo que vas a aprender de verdad».*
>
> *«... lo que yo he estado haciendo este mes de septiembre en Bioquímica, pues me ha valido mucho porque eran cosas que se explican en clases, pero no las ves».*

No obstante, sobre este tema podría hacerse una matización. Para algunos alumnos, la búsqueda de experiencias complementarias, fundamentalmente de carácter práctico, puede ser un factor que contribuya en mayor medida a la mejora de la formación, que a la obtención de buenas calificaciones académicas. En este sentido se asume una disociación entre el saber académico y el saber práctico que resulta útil para el ejercicio de una profesión.

Otras habilidades mencionadas por los alumnos tienen que ver con técnicas concretas de estudio, tales como ***habilidad para sintetizar, habilidad para esquematizar***.

E) HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN

Las habilidades del alumno en cuanto al modo de disponer su tiempo de trabajo o plantear las estrategias para llevarlo a cabo representan un capítulo importante de cara al éxito en la Universidad. En este sentido, nos referiremos a dos habilidades que los alumnos han destacado al analizar las claves del trabajo universitario: la identificación de las exigencias que se plantean en el marco de la organización del trabajo en cada asignatura y la planificación del trabajo.

La ***identificación de las exigencias de cada materia*** supone determinar qué tratamiento requiere el estudio de una materia, teniendo en cuenta la propia naturaleza de la disciplina en cuestión y el modo en que se enfoca la clase por parte del profesor.

> *«Y hay algunos que tienes que ir a clase, que tienes que ver cuál es su estilo, qué es lo que quieren, qué es lo que te piden...»*

La ***planificación del trabajo*** implica fundamentalmente la capacidad de organizar el estudio teniendo en cuenta el volumen de contenidos a estudiar y los límites temporales a los que ha de circunscribirse. La necesidad de planificar el trabajo surgiría generalmente en los períodos en que se concentran exámenes u otras actividades de evaluación. Supone una actividad reflexiva del alumno para valorar la dificultad de las diferentes materias de estudio y estructurar el tiempo convenientemente para garantizar su aprendizaje en los plazos previstos.

> *«Siéntate, piénsatelo, qué es lo que tienes que hacer ahora, qué es lo que no, (...) empieza tranquilo que no hay prisa, que todo se puede hacer, que hay tiempo para todo si te lo organizas».*

G) HABILIDADES SOCIALES

Salvo en el caso de los educación a distancia, la educación superior implica la existencia de grupos de alumnos que comparten espacios, horarios, profesorado y experiencias formativas. Profesores y alumnos constituyen un microcosmos social en el que los individuos poseen su estatus, adoptan determinados roles y protagonizan una diversidad de interacciones personales. En este sentido, las habilidades del sujeto para desenvolverse en el medio social universitario constituyen otro de los apartados importantes de cara al éxito en los estudios.

La ***capacidad de relación con los compañeros*** puede ser uno de los factores que contribuyan a la obtención de buenos resultados académicos. El trabajo universitario exige a veces la realización de actividades en grupo, para cuya adecuada ejecución conviene el establecimiento de un buen clima de trabajo basado en el respeto mutuo. Con independencia de que se desarrollen o no este tipo de actividades, contar con

buenas relaciones en el seno del grupo clase parece muy conveniente de cara al intercambio de apuntes u otros materiales, la resolución de dudas, la preparación de exámenes, etc.

Incluimos también como factor para el éxito la ***competitividad***, entendida como el intento de superarse a sí mismo y tratar de lograr el mejor rendimiento posible, tomando como referencia las realizaciones de otros. Quedan excluidas de este concepto las actuaciones que suponen el intento de alcanzar los resultados más altos al tiempo que se trata de perjudicar a otros compañeros de estudios.

> *«Bueno, normalmente uno trata de hacerlo lo mejor posible y quizás eso haga que haya competencia. Es decir, que la competencia hasta cierto punto es buena, porque te pones al nivel de otras personas y eso hace que tú mismo trates de mejorarte...».*
>
> *«Lo que quiero decir es que hay que competir hasta cierto punto, que tu bien personal no tiene que suponer nunca aplastar a otro».*

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 393-400

EXIGENCIAS DE LA VIDA Y TRABAJO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DELEGADOS DE ALUMNOS

Javier Rodríguez Santero[1]
Universidad de Sevilla

En el presente documento se ponen de manifiesto las opiniones de los delegados de alumnos en torno a las exigencias que generan tanto la vida universitaria como el trabajo universitario.

El trabajo realizado atiende a una doble finalidad, por un lado, reponder a la necesidad de recabar información sobre exigencias de la vida y trabajo universitario, para llevar a cabo, posteriormente, un programa informatizado de autoanálisis, por otro, satisfacer nuestro deseo personal de conocer si las opiniones de los delegados de alumnos eran excesivamente distintas en función de la Facultad a la que perteneciesen.

Antes de pasar al análisis de los planos citados (vida universitaria y trabajo universitario), hemos de decir que partimos de la información aportada por las entrevistas realizadas a las delegaciones de alumnos de cuatro Facultades de la Universidad de Sevilla (Farmacia, Derecho, Informática, Matemáticas). Estas fueron llevadas a cabo durante los meses comprendidos entre enero y abril en sesiones únicas, que oscilaron entre 60 y 120 minutos de duración. El número de participantes no fue el mismo en todas las entrevistas, éste varió entre los 3 y los 10 sujetos, lo que observamos como bastante positivo si consideramos el hecho de que en las delegaciones de alumnos entrevistadas el número de miembros oscilaba entre 4 y 12.

La metodología empleada fue la entrevista grupal. Planteamos a los entrevistados cuestiones relacionadas con cada uno de los planos sobre los que pretendíamos obte-

1 Javier Rodríguez Santero. C/Benavente nº 18, Dos Hermanas (Sevilla) C.P. 41700.

ner información (Ej: ¿Qué exigencias plantea la vida universitaria? ¿Qué exigencias plantea el trabajo universitario si se quiere lograr el éxito?), con objeto de que lanzasen distintas opiniones y debatiesen entre ellos. La intervención del entrevistador se limitó únicamente a realizar las preguntas, aclarar situaciones y a realizar resúmenes aclaratorios, sin emitir, en momento alguno, juicios de valor sobre las repuestas de los entrevistados.

Sin más preámbulos, pasamos a comentar las dimensiones o grupos de exigencias obtenidas a partir del análisis, por categorías, de las manifestaciones realizadas por los delegados de alumnos, en torno a los dos ámbitos de estudio propuestos.

Con respecto a las exigencias de la vida universitaria, hemos de decir que los resultados obtenidos no se asemejan en ningún sentido con los que esperábamos obtener.

Los alumnos universitarios no perciben las exigencias de la vida universitaria, como exigencias diferentes a las del trabajo universitario, por ello, ante preguntas como:

¿Cuáles son las exigencias de la vida universitaria? ¿Qué implica ser universitario?, los alumnos siempre daban contestaciones similares a las siguientes:

> *«... Asistencia a clase», «... Aprobar», «...Obtener los apuntes que se dan en clase», etc.*

Como podemos ver, las respuestas se han centrado única y exclusivamente en el plano académico, en el trabajo universitario, por ello, hemos llegado a la conclusión de que los delegados de alumnos no consideran que existan diferencias entre vida académica y vida universitaria. En algunos casos, incluso lo manifestaban abiertamente:

> *«...Aquí mayoritariamente la gente va a lo suyo, a aprobar su carrera y basta, las relaciones son bastante pocas».*

En lo referente a exigencias del trabajo universitario, decir que dentro de este apartado deseábamos conocer qué habilidades o destrezas eran necesarias para obtener éxito en la vida académica, para ello, se les preguntó sobre las habilidades que poseían esos alumnos que van aprobando los cursos por año y con buenas notas.

Las exigencias en torno al trabajo universitario manifestadas por los delegados de alumnos han sido agrupadas dentro de las siguientes dimensiones:

1. CAPACIDAD PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Dentro de esta primera categoría encontramos dos subcategorías:

- Capacidad para percibir las claves contenidas en los medios didácticos utilizados por el profesor.

Los delegados de alumnos insisten en que una de las exigencias que plantea el trabajo universitario consiste en saber apreciar lo que el profesor considera más im-

portante. Opinan que ésta es una característica esencial de los alumnos con mayor éxito dentro del plano académico.

> *«... Si ves los apuntes de algún compañero, aunque el profesor no lo haya dicho, ves apuntado ¡importante!».*

- Aprovechamiento de las referencias ofertadas por los profesores (bibliografía, revistas profesionales).

Los delegados opinan que ésta no es siempre una exigencia, aunque sí una característica en aquellos sujetos que aprueban los cursos con buenas notas. Argumentan que los buenos alumnos suelen completar los temas por aquellas obras que aconseja el profesor.

> *«... Normalmente les basta con los apuntes de clase (a los alumnos exitosos), aunque en algunas asignaturas que piden que completes, si lo hacen». «... En los exámenes siempre hay una pregunta que ofrece ese margen de contestarse si se ha buscado información complementaria».*

2. CAPACIDAD ORGANIZATIVA

Esta característica toma gran importancia entre los distintos delegados de alumnos. Con frecuencia, la calificaban de esencial para obtener éxito en el trabajo universitario.

Dentro de la misma encontramos las siguientes subcategorías:

• Capacidad para organizarse su tiempo

Los delegados insisten en que el trabajo universitario implica que tengas tiempo para todas las asignaturas y para tus asuntos personales, luego la organización del tiempo se convierte en una exigencia casi intrínseca al hecho de ser un estudiante universitario.

> *«... Yo creo que es organización, organizarte el tiempo, porque yo creo que la asistencia es positiva, pero hay que tener tiempo para todo».*

• Utilización de técnicas de estudio

Los delegados consideran la utilización de las técnicas de estudio como una forma de organización esencial, para aprender los contenidos que se les exigen y superar pues, con éxito, los distintos cursos.

> *«... Como no te hagas resúmenes, esquemas con palabras clave, no...»*

3. CAPACIDAD DE ASIMILACIÓN Y RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Todas las delegaciones de alumnos coincidían en señalar que si los alumnos no logran un buen desarrollo de esta capacidad, será punto menos que imposible que se logre ir superando los cursos. Algunos de ellos afirmaban que ésta es una capacidad

que se va adquiriendo cada vez en un mayor grado, en la medida en que nos vamos esforzando cada vez más.

Las subcategorías obtenidas en este apartado son las siguientes:

• Capacidad de abstracción

Los delegados, especialmente los de las áreas relacionadas con las ciencias, consideraban esta dimensión como la más importante para lograr el éxito académico. Coincidían en señalar como los alumnos más brillantes suelen estar dotados de una gran capacidad de abstracción

> *«... La capacidad principal que se tiene que tener es el razonamiento abstracto, y como bien dijo un profesor una vez, con eso no se nace, se aprende. Lo que pasa es que como al fútbol, todos no juegan igual, unos mejor y otros peor. Pero hay unos que vienen ya mejor de casa».*

• Capacidad de atención

Los entrevistados comentaban la necesidad de estar atento en las clases, argumentando que si no es así de poco sirve la asistencia. Opinan que es fácil perder la concentración, debido a que las enseñanzas se llevan a cabo en aulas abarrotadas de alumnos.

> *«... Debido a la masificación, tienes que estar muy atento, pero en la mayoría de las clases es imposible estar siempre atento».*

• Memorización

Aunque siempre se alude al hecho de que las cosas no hay que aprenderlas de memoria, es cierto, como argumentan la mayor parte de los entrevistados, que hay ciertos aspectos, en los que queramos o no, es necesario aplicarla. Con esto, no estaban tratando de afirmar que la vía memorística fuera la única ni mejor forma de estudio, todo lo contrario, todas y cada una de las delegaciones defendían la mayor importancia de la comprensión y el razonamiento abstracto frente a la memoria, lo único que hicieron fue dejar constancia de que ésta es también necesaria.

> *«... Hay asignaturas en las que hay teoría, y si no memorizas es difícil que te acuerdes de lo que dicen los teoremas»*

• Capacidad para establecer relaciones entre conceptos e ideas.

Los delegados opinan que una cualidad o característica que diferencia entre los alumnos brillantes y los no tan brillantes es la capacidad para establecer relaciones entre conceptos e ideas que se conocen.

> *«... Sabiendo hacer los problemas el 5 se tiene, de ahí a sacar el sobresaliente está en la capacidad para razonar, para llegar a hacer un problema que aunque no lo has visto en clase se puede realizar enlazando los conocimientos que has dado».*

4. CAPACIDADES INVENTIVAS O CREATIVAS

• Capacidad de intuición

Como dijo un sabio, el tiempo es oro. Los entrevistados opinan que el buen alumno tiene que saber diferenciar, intuir a que clases debe quedarse y en cuáles debe aprovechar ese tiempo para realizar otras actividades (subrayar los apuntes, estudiar, comprar las fotocopias, etc.).

> *«... Tú vas la primera semana y ya sabes por donde va el profesor, y en vez de quedarte en clase perdiendo el tiempo vas haciendo ya cosas».*

5. CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN

Los entrevistados destacan que los alumnos brillantes se expresan de forma muy adecuada, aunque muchos de ellos opinan que la clave no está en que tengan una capacidad de expresión especial, sino que al haber ido a las clases y haber prestado atención, son capaces de expresar los conocimientos tal y como al profesor le gustan. Es decir, lo hacen como han apreciado o intuido que el profesor quiere que se presenten.

> *«... Saben lo que contestar y como contestarlo. Claro, han ido a clase, han ido a tutoría, saben lo que le gusta al profesor. Es decir el sabe que a lo mejor el profesor quiere que eso se ponga de una determinada forma, a lo mejor que no te enrolles mucho, etc».*

6. CAPACIDADES SOCIALES

Las subcategorías resultantes del análisis de las entrevistas en este apartado son las siguientes:

- Habilidad para acudir al profesor en demanda de ayuda, en diferentes situaciones (clase, tutoría).

Los entrevistados opinan que los alumnos exitosos aprovechan las horas de tutoría para preguntar sobre aquellos aspectos que no les han quedado suficientemente claros.

> *«... Cuando yo no me he enterado de alguna cosa he ido a tutoría, que es sólo para ti y me he enterado muchísimo mejor».*

• Capacidad para relacionarse con el profesorado

Los entrevistados consideran satisfactorio el hecho de que se entable contacto con los profesores, que les conozcan, que no se limiten únicamente a ir a clase y ser uno más. Opinan que no por eso se va a aprobar, pero coinciden en que ese tipo de relación siempre es positiva.

«... Relacionarte con el profesorado hace bastante, evidentemente no por relacionarte te van a aprobar, pero hace bastante que se vaya un poco más lejos de empollarse la asignatura y ya está».

7. CAPACIDADES CONATIVAS

Las subcategorías que encontramos dentro de esta dimensión son las siguientes:

• Capacidad de trabajo, dedicación, constancia.

Desde las delegaciones de alumnos entrevistadas se opina que una de las exigencias principales para ir superando con éxito los distintos cursos es, sin duda, una serie de horas de estudio que el sujeto debe dedicar. Argumentan que este aspecto es un claro elemento de distinción entre los alumnos brillantes y los no tan brillantes. Algunos de ellos situaban esta categoría como la principal característica del alumno brillante.

«... Llevan las asignaturas prácticamente al día, así cuando llega el examen sólo tienen que darle un repaso»; «... El buen estudiante es el constante, el que dedica cada día media hora, una hora...»; «... Soba los apuntes, trabaja mucho sobre los apuntes».

Por otro lado decir que algunos entrevistados afirmaban que la nota característica de los alumnos con éxito era más el aprovechamiento de las horas de estudio, que el número de horas en sí que se pasaban estudiando.

«... Horas de estudio y aprovechamiento de esas horas, porque hay gente que estudia mucho y le cunde poco, sin embargo hay otros que estudiando dos horas le sacan mucho partido».

8. HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ADQUISICIÓN O DOMINIO DE CIERTOS CONOCIMIENTOS O EL DESARROLLO DE TAREAS ESPECÍFICAS

Las subcategorías resultantes son las siguientes:

• Tenencia de una base inicial férrea (dibujo, matemáticas, física, química, etc.)

Los entrevistados consideran que una exigencia que plantea la Facultad, para ir superando con éxito los distintos cursos, es haber llegado a la carrera con un buena base de conocimientos en ciertas materias claves.

«... Te empiezan a dar esas asignaturas como si tú tuvieses base para ellas. Hay mucha gente que viene de FP y tú le dices que una función es f de x igual a x y te dice vale, eso qué puñetas es»; «... Al menos cuando yo entré hacía falta una buena base en matemáticas».

• Resistencia al desánimo

El hecho de hacerse fuerte mentalmente y no caer en la desmoralización absoluta, supone un reto enormemente importante para aquellos alumnos que sufren bastantes problemas emocionales al entrar en la carrera, debido a que su nivel de esfuerzos no se ve correspondido con su nivel de éxito.

> *«... Aquí llega gente acostumbrada a no haber suspendido un examen en su vida y cuando llega el primer cuatrimestre las suspenden todas y dejan la carrera. Como no te serenes y te lo tomes con filosofía te agobias y terminas abandonando».*

• Asistencia a clase

La gran mayoría de los entrevistados señalan que la asistencia a clase, aunque no es obligatoria, es esencial en muchos casos para poder aprobar, luego la perciben como una exigencia importante para superar los cursos con éxito.

> *«... La Universidad es bastante tradicional, se pide mucho la asistencia a clase. Según los estatutos la asistencia no es obligatoria, aunque que el profesor te conozca y le puedas preguntar las dudas es fundamental».*

Los entrevistados opinan que, por lo general, la asistencia a clase otorga ventajas para aprobar frente a aquellos que no asisten.

> *«... Los profesores suelen dar pistillas en clase de lo que puede caer en el examen, pero de eso sólo se enteran los que van a clase».*

9. REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Los entrevistados argumentan que una importante exigencia que se plantea en la Universidad es el hecho de reproducir contenidos tal y como te los han enseñado.

> *«... Si a ti se te ocurre cualquier cosa novedosa, que no se ciñe a lo que te la han enseñado en clase, está mal»; «... Lo único que te enseñan es a que copies algoritmos que el profesor pone en la pizarra. No te enseñan a pensar. El paralelismo con las matemáticas sería el problema tal se resuelve con la fórmula tal, en lugar de decirnos que pensemos sobre le enunciado».*

10. CAPACIDADES PERSONALES

Dentro de este apartado englobamos aquellas características particulares que el sujeto posee.

• Inteligencia natural

Desde las delegaciones de alumnos entrevistadas se opina que en muchos de los casos de alumnos exitosos hay presentes altos niveles de C.I. Afirman que estos sujetos dedicando, poco tiempo a la carrera, logran ir superando los cursos con buenas notas.

«... Otro tipo de alumnos es el muy inteligente, que dedicándole no mucho tiempo a la carrera la sacan, y muchos de ellos brillantemente».

• Capacidad para entender la carrera

Algunos de los entrevistados nos comentaban cómo los alumnos que logran un mayor éxito parecían presentar un mayor nivel de entendimiento de lo que es la carrera en sí, de en qué consiste.

«... El buen alumno es el que entiende la carrera, no sólo el que la estudia».

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 401-406

UN PROYECTO DE MEJORA EN LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: EL PROGRAMA TUTOR[1]

Manuel García Basallote (Coord.), Gregorio Rodríguez Gómez y Emma Pajares Vinardell
Unidad para la Calidad[2] - Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En opinión de Pozo y Hernández (1997), «la falta de información sobre el entorno universitario es uno de los factores que dificulta una adecuada adaptación a dicho entorno y, en muchos casos, trae consigo la escasa participación en la vida académica generando, en último término, una pérdida de motivación e interés por los estudios cursados. Unido a esto, las expectativas que los estudiantes tienen acerca de la carrera que van a cursar no se corresponde en muchos casos a la realidad».

En la I Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996), la Universidad de Cádiz realizó la evaluación del título de Licenciado en Química.

En el informe final se recogían una serie de actuaciones de mejora de la calidad encaminadas a dar respuesta a varias necesidades relacionadas con la orientación, que se detectaron a lo largo de dicha evaluación. Las tres principales actuaciones de mejora que se propusieron fueron las siguientes:

— Servicio de tutorización a alumnos de primer curso.
— Oferta de cursos encaminados al enriquecimiento de la formación y al establecimiento de conexión con el mundo empresarial de los titulados.

---

1 Proyecto financiado como Acción Especial en la II Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

2 Dirección: Simón Bolívar s/n Tfno: 956-226619 unicalidad@uca.es

— Plan de medidas para la promoción de la preparación de material docente de calidad.

En virtud de la II Convocatoria para 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, realizada mediante Orden Ministerial del 20 de Abril de 1998 (B.O.E. de 28 de Abril), donde se prevé la presentación de Acciones Especiales por las Universidades, la Universidad de Cádiz presenta la Acción Especial «Proyecto Brújula».

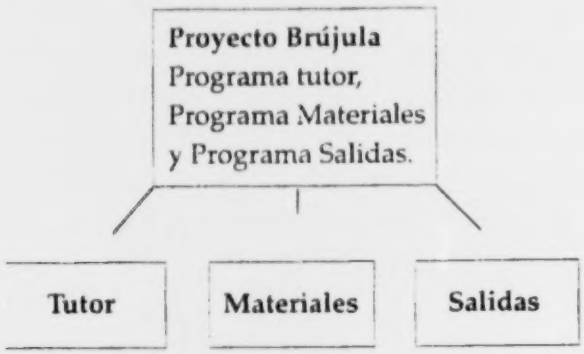
Al proponer este proyecto de Acción Especial, la Universidad de Cádiz pretendía continuar el proceso iniciado con su participación en la convocatoria de 1996, planteando esta propuesta de acción de mejora.

El **objetivo fundamental** del proyecto es la mejora de la atención personal que se ofrece al alumnado de la Titulación de Licenciado en Química. Más concretamente se pretende:

a) Facilitar al alumnado la orientación necesaria para que tome decisiones fundamentadas a lo largo de su carrera universitaria.
b) Aportar al alumnado un material docente de calidad.
c) Ofrecer a los alumnos información complementaria a su currículum ordinario que les permita tener una visión global de las salidas profesionales de su titulación.
d) Ofrecer información sobre prácticas en empresa, becas o ayudas a las que pueden optar los alumnos de la Licenciatura en Química, como complemento formativo de carácter práctico.

Se está desarrollando sobre la base de tres programas de actuación diferentes: Programa Tutor, Programa Materiales y Programa Salidas.

Programa Tutor, Programa Materiales y Programa Salidas



El **objeto de esta comunicación** es mostrar en qué consiste el Programa Tutor y dar a conocer los resultados obtenidos en la evaluación realizada de la 1ª parte del programa.

2. EL PROGRAMA TUTOR

La característica fundamental del Programa Tutor es que se intenta ofrecer un modelo alternativo de la tutoría universitaria tal y como se viene realizando en la actualidad. En síntesis, implicaría la orientación del alumnado que comienza la carrera de Química a lo largo de todo el primer curso académico, contando para ello con la colaboración del profesorado de la Facultad y alumnos de último año de carrera[3]. El programa se estructura en dos partes principales, correspondientes a cada uno de los cuatrimestres del curso 1998/99.

El **objetivo** del programa durante el primer cuatrimestre del curso 98/99 ha sido dotar al alumnado que accede a la Facultad de una información básica de la Universidad de Cádiz, la Facultad de Ciencias y diversos aspectos de tipo general, con el fin de facilitar su integración y participación en la vida académica. Durante el 2º cuatrimestre se analizarán los planes de estudios correspondientes a las tres titulaciones (Ingeniería Química, Licenciatura en Química y Licenciatura en Matemáticas) y se llevará a cabo un programa personalizado de tutorización.

2.1. Información básica

La **estructura** de la primera parte del programa consistió en sesiones informativas. La primera tuvo como objetivo facilitar este proceso de matriculación así como presentar el Programa Tutor. En las restantes se desarrollaron varios temas por parte de personas con conocimiento de los mismos y con amplia experiencia en distintos ámbitos universitarios. Las sesiones se celebraron los viernes, de 12:00 a 13:00 horas, en el aula nº 8, a excepción de las dos primeras que se realizaron en el Salón de Actos de la Facultad. El **desarrollo general** de las sesiones fue el siguiente:

> A la entrada del aula una alumna becaria de la Unidad les repartía a los alumnos los cuestionarios de evaluación. Una vez que daba comienzo la sesión el/los ponente/s se presentaban y presentaban asimismo el tema a tratar. Al finalizar la exposición, se dejaba un período de tiempo para que los alumnos planteasen dudas y/o preguntas, o incluso creasen un debate entre todos los asistentes. Si el ponente traía algún tipo de documentación, se entregaba al comienzo de la sesión. Durante la misma, la becaria recogía información sobre el progreso de la sesión. Al finalizar, los alumnos que habían rellenado el cuestionario lo entregaban a dicha alumna.

Los **contenidos** que se trataron en las diferentes sesiones fueron los que siguen: «Orientaciones generales para la matriculación y presentación del Programa»; «La Universidad de Cádiz: campus, centros, titulaciones, cargos académicos, aspectos legales y normativos»; «La participación de los estudiantes en la Universidad: organiza-

---

3 Nuestro agradecimiento a todos los miembros de la Comunidad Universitaria cuya colaboración ha permitido la realización de este programa.

ción y representación estudiantil»; «La Facultad de Ciencias: Titulaciones, departamentos, instalaciones, cargos académicos y Junta de Facultad»; «El profesorado universitario y el de la Facultad de Ciencias: régimen de acceso, tipos de profesores y funciones del profesorado»; «Las actividades extraacadémicas en la Universidad de Cádiz»; «Los alumnos colaboradores y el Tercer Ciclo en la Facultad de Ciencias: acceso, estudios de Doctorado, becas de investigación».

Para realizar la **evaluación** del primer cuatrimestre del Programa Tutor, se analizaron los datos obtenidos de dos instrumentos evaluativos:

— Un ***cuestionario*** de evaluación del Programa de Acción Tutorial, mediante el cual se ha recogido la opinión del alumnado sobre las sesiones nºs 2, 3, 4, 5, 6 y 7, que conforman el programa.

— una ***observación participante*** por sesión, mediante la cual se ha obtenido información relativa al desarrollo de cada una de las sesiones (de la nº 1 a la 7).

Los principales **resultados** obtenidos fueron los siguientes:

La media global de *asistencia* fue de 26 alumnos. Se observó un incremento continuo y periódico del nivel de asistencia (exceptuando un decremento entre las sesiones 4 y 5). Es importante destacar que el nº de asistentes varió bastante en las distintas sesiones, registrándose el número más alto en la sesión nº 4, cuyo tema fue «La Facultad de Ciencias: Titulaciones, departamentos, instalaciones, cargos académicos y Junta de Facultad». La mayor parte de los asistentes fueron mujeres (64,7%) y la media de *edad* rondó los 18,9 años (los alumnos de 18 años representaron el 49,7% del total). En cuanto a los *cursos* decir que la mayoría de los alumnos (93,9%) se encontraba matriculada en el primer curso.

En relación a la valoración general de las **características** del Programa realizada por los alumnos se destacan los siguientes aspectos:

Una de las cuestiones que se les planteaba era que puntuasen de 0 a 10 cada una de las sesiones, resultando la media global de 7,14. En cuanto a la *opinión* que le merece el programa, el 68,4% considero que era «Interesante» (categorías: *Interesante, Muy Interesante, Poco Interesante, Nada Interesante*).

Haciendo referencia a las expectativas sobre la información que esperaban hallar en las sesiones, es importante mencionar que el 55,2% «No sabía lo que se iban a encontrar», frente al 41,6% que «Sí lo sabía». De los alumnos que no sabían lo que se iban a encontrar el 75% afirmó que la información hallada fue «Mayor de la esperada».

De forma general el alumnado consideró la información bastante *clara y suficiente*. Con respecto a la utilidad de la información obtenida a la hora de planificar los estudios, más de la mitad manifestó que «Sí» les sería *útil* (54,8%), frente al 12,9% que pensaba que «No» y al 32,3% que «No sabe».

En cuanto a la *realización en otras facultades* del Programa de Acción Tutorial, la mayoría (76,3%) cree que «Sí podría realizarse con otros alumnos, realizando las debidas adaptaciones».

La cuestión nº 8 del cuestionario, que hacía referencia a la *opinión sobre ciertos aspectos de las sesiones* de los alumnos se componía de varios pares de adjetivos en escala numérica (de 1 a 5), donde tenían que manifestar su opinión sobre el contenido de los temas, nivel con el que se trataron, utilidad de contenidos, dominio de la

materia por el ponente, claridad en la exposición, respuesta a las preguntas planteadas, participación de alumnos y uso de medios audiovisuales. Los alumnos manifestaron su satisfacción con el *dominio de la materia* por parte de los ponentes (media más alta: 4,27), considerando en cambio que el *grado de participación* del alumnado fue bastante bajo (2,26).

Con respecto a las sugerencias y propuestas de mejora que realizaron los alumnos, es importante decir que de los 156 encuestados, tan sólo 13 han realizado algún tipo de sugerencia o propuesta, entre las que se encuentran las que siguen: Mejora del transporte; proporcionar información sobre el horario de las charlas; puntualidad y cumplimiento del horario; utilizar aulas más pequeñas; informar sobre los temas que se van a tratar en cada sesión, instalaciones deportivas y sobre la tarjeta inteligente; tener en cuenta la opinión del alumnado a la hora de establecer las fechas y horarios de las sesiones, etc.

3. PROPUESTAS DE MEJORA

Sobre la base de los resultados de la primera fase se realizaron una serie de propuestas de mejora, fundamentalmente en función de las sugerencias aportadas por los alumnos. Estas propuestas son:

— Elaboración de un folleto informativo del Programa de Acción Tutorial, en el que se indiquen, además de los objetivos del mismo, las fechas, los ponentes y los temas a tratar en cada una de las sesiones, con el fin de que los alumnos puedan asistir a aquellas que más les interesen.
— Organizar algunas sesiones informativas sobre temas que sean de interés al alumnado concreto (sobre la base de sus propuestas) de cada una de las Titulaciones.
— Respeto, por parte de profesores y alumnos, de las horas de comienzo y final de las sesiones.
— Proporcionar más información sobre el programa (carteles, anuncios, etc.) de forma que no existan alumnos desinformados.
— Concentrar la actividad (sesiones informativas) en unas jornadas concretas que se llevarían a cabo en las primeras semanas de curso, para evitar la no asistencia progresiva de los alumnos.

4. DESARROLLO ACTUAL DEL PROGRAMA TUTOR

Como hemos indicado antes, durante el segundo cuatrimestre se están analizando los planes de estudio correspondientes a las tres titulaciones (Ingeniería Química, Licenciatura en Química y Licenciatura en Matemáticas) mediante sesiones informativas adaptadas a las características propias de cada titulación y, paralelamente, se está llevando a cabo un programa personalizado de tutorización.

Esta tutorización consiste en una acción de orientación al alumnado que el profesor lleva a cabo en paralelo a su propia acción docente. El tutor, conociendo las posibilidades, trayectoria e intereses del alumno, le ofrece asesoramiento en su desarrollo acadé-

mico y profesional, orientándole en el desarrollo de su carrera, señalándole las ventajas y desventajas de las decisiones a tomar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las diferentes alternativas del currículum. Para la recogida de información de datos referidos a las características del alumno, el tutor contará con una serie de fichas donde se especificarán los aspectos más importantes a tener en cuenta.

5. BIBLIOGRAFÍA

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

397

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 407-412

LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS RESPECTO A SUS ESTUDIOS

Francisco J. Tejedor Tejedor, Juan Francisco Martín Izard, Ana García-Valcárcel y Teófilo Ausín Zorrilla
Universidad de Salamanca

Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en una investigación en la que hemos analizado el papel de los alumnos universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio sobre los universitarios se ha configurado, de forma empírica, a partir de un modelo constituido por variables de *entrada*, variables de *proceso* y variables de *producto*.

Entre las variables de *entrada* se han considerado: sexo, status socieconómico, inteligencia, personalidad, autoeficacia, actitud hacia la Universidad, hacia los alumnos y hacia los profesores, los hábitos de estudio y el rendimiento previo a la Universidad. En el conjunto de las variables *proceso*, se ha recogido información sobre: la participación estudiantil en la vida universitaria, la interacción profesor-alumno, la evolución de las actitudes a lo largo de la carrera y el absentismo o el abandono temporal de los estudios. Y, por último, en las variables *producto*, se ha estudiado, principalmente, el rendimiento académico de los alumnos y su satisfacción.

La estrategia de recogida de información que ha prevalecido en este estudio ha sido el *cuestionario*, siendo aplicado a toda la población de alumnos de la Universidad de Salamanca. También hemos realizado aplicaciones dentro de las aulas, para recoger datos sobre aquellas variables que requerían un trabajo de campo individualizado (inteligencia, personalidad).

Por último, hemos recurrido también a los archivos informáticos del Centro de Proceso de Datos (CPD) de la Universidad, en los que se encuentran datos referidos a todos los alumnos; se ha extraído la información necesaria sobre calificaciones académicas y características socioeconómicas de todos los estudiantes (se diseñaron programas en FORTRAN específicos).

El modelo, en lo referente al conjunto de alumnos, comprendía un total de 194 variables en el fichero específico (denominamos así al archivo final de trabajo, tras la depuración de las variables), sobre las que se han realizado los primeros análisis descriptivos y exploratorios. En un segundo nivel, y con el fin de detectar magnitudes de relaciones entre variables, se han suprimido muchas de ellas y se han construido nuevas variables complejas o resumen de las anteriores.

Por lo que se refiere a la variable producto, *satisfacción*, los alumnos declaran estar «bastante o muy contentos» con la carrera que están cursando en más de un 75% de los casos. Además, no se encontraron diferencias significativas entre segmentos muestrales, es decir, la satisfacción es una percepción independiente del sexo, tipo de estudios, curso, etc. Esta variable está medida en una escala de valoración de 1 a 5 puntos.

Consideramos que puede ser interesante conocer cuáles son las variables predictoras (tanto de carácter personal de los alumnos como de carácter metodológico de aula e institucional) que pueden estar determinando las variables producto «rendimiento» y «satisfacción», como indicadores de calidad de la actividad docente que se lleva a cabo en nuestra Universidad. En este trabajo nos centraremos exclusivamente en la variable dependiente «satisfacción».

Exponemos, a continuación, los resultados de los análisis de regresión paso a paso, los análisis de covarianza y los análisis discriminantes efectuados, con los comentarios correspondientes para la variable *Satisfacción*.

A) RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Establecemos dos modelos de análisis, modelos a y b, según la métrica que utilicemos para incorporar a la ecuación de regresión la variable de rendimiento inmediato: en el **modelo a** se incluye como variable predictora la variable «Notacu92» (nota media acumulada del expediente del alumno hasta el curso en que se realiza la investigación) y en el **modelo b** se incluye como predictora la misma variable, tipificada a partir de la nota media y desviación de su centro, que denominamos «Z100» (elaborada sobre una escala T de 0 a 100).

El cuadro resumen correspondiente a los análisis de regresión realizados es el cuadro 1.

CUADRO 1
RESUMEN DEL ESQUEMA DE ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE TOMANDO COMO VARIABLE CRITERIO: SATISFACCIÓN

Modelo	Muestra	Var. Criterio	Var. Predictoras
a	Global	SATIS	Rendi, Notacu92, Asist, Actitud, Hábitos, Eficacia, Estupa, Esfuma
b	Global	SATIS FFFASI ST	Rendi, Z100, Asist, Actitud, Hábitos, Eficacia, Estupa, Esfuma

a) Modelo a: satisfacción. Considerando la variable «NOTACU92»

El modelo que presentamos en primer lugar viene descrito por las siguientes variables predictoras: Rendimiento académico anterior al ingreso en la Universidad (RENDI), Rendimiento en la Universidad (NOTACU92), Asistencia a clase (ASIST), Actitud global hacia la Universidad / Profesores / Alumnos (ACTITUD), Hábitos de estudio (HÁBITOS), Autoeficacia (EFICACI), Estudios del padre del alumno (ESTUPA) y Estudios de la madre del alumno (ESTUMA).

TABLA 1
SATISFACCIÓN: MUESTRA GLOBAL.
SELECCIÓN DE VARIABLES EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA EL MODELO A

Análisis Global					
Var. en cada paso	R	R^2(%)	ΔR^2	F	p
1ª. **NOTACU92**	,2906	8,44		56,07	,0000
2ª. **HÁBITOS**	,3582	12,83	4,33	44,68	,0000
3ª. **ACTITUD**	,3844	14,77	1,94	35,02	,0000
4º. **ASIST.**	,3984	15,87	1,10	28,54	,0000
5ª. **EFICACIA**	,4130	17,06	1,19	24,85	,0000
6ª. **RENDI**	**,4205**	17,69	0,63	21,59	,0000

Ecuación de regresión múltiple (valores b):
SATISF = 0,17 NOTACU92 + 0,009 HÁBITOS + 0,004 ACTITUD
+ 0,09 ASISTE + 0;02 EFICACIA + 0,03 RENDI + 0,92

De las ocho variables predictoras incorporadas este modelo, han resultado seleccionadas en la ecuación de regresión múltiple y por este orden: NOTACU92, HÁBITOS, ACTITUD, ASISTENCIA, EFICACIA y RENDI, con una explicación de la varianza del criterio (SATISFACCIÓN), del 42,05%; no han entrado en la ecuación las variables socioeconómicas representadas por los estudios del padre y de la madre de los alumnos. El predictor *Rendimiento en la Universidad* tiene un gran peso en el valor predictivo (el 29%); a continuación ha entrado en la ecuación la variable *Hábitos de estudio* (con un incremento del 4% en la explicación de la variabilidad del criterio), y, en tercer lugar, la *Actitud* (con un incremento del 2%), la *Asistencia, Eficacia y Rendimiento académico previo.*

b) Modelo b: satisfacción. Considerando la variable «Z100»

El modelo que presentamos a priori viene descrito por las siguientes variables predictoras: Rendimiento académico anterior al ingreso en la Universidad (RENDI), Rendimiento en la Universidad en puntuaciones T (Z100), Asistencia a clase (ASIST),

Actitud global hacia la Universidad / Profesores / Alumnos (ACTITUD), Hábitos de estudios (HÁBITOS), Autoeficacia (EFICACI), Estudios del padre del alumno (ESTUPA) y Estudios de la madre del alumno (ESTUMA).

De las ocho variables predictoras incorporadas en el modelo a priori, han resultado seleccionadas en la ecuación de regresión múltiple y por este orden: HÁBITOS, RENDI, ACTITUD, ASISTENCIA, EFICACIA y Z100, con una explicación de la varianza del criterio satisfacción (SATISF) del 39,48%; no entran en la ecuación las variables socioeconómicas representadas por los estudios del padre y de la madre de los alumnos.

El predictor *Hábitos de estudio* absorbe una buena parte del valor predictivo (el 26%), seguido de la variable *Rendimiento previo a la Universidad* (con un incremento del 3% en la explicación de la variabilidad del criterio); en tercer lugar, la variable *Actitud* (con un incremento del 2%) y, por último, la *Asistencia, Autoeficacia y Z100* (rendimiento tipificado).

TABLA 2
SATISFACCIÓN: MUESTRA GLOBAL.
SELECCIÓN DE VARIABLES EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA EL MODELO B

Análisis Global					
Var. en cada paso	**R**	**R^2(%)**	**ΔR^2**	**F**	**p**
1ª. HÁBITOS	,2620	6,87		44,82	,0000
2ª. **RENDI**	,3053	9,32	2,95	31,20	,0000
3ª. **ACTITUD**	**,3436**	11,80	2,48	27,04	,0000
4º. **ASIST**	**,3684**	13,57	1,77	23,75	,0000
5ª. **EFICACIA**	,3865	14,93	1,36	21,21	,oooo
6ª. **Z100**	**,3948**	15,59	0,66	18,56	,0000

Ecuación de regresión múltiple (valores b):
SATISF = 0,010 HÁBITOS + 0,05 RENDI + 0,005 ACTITUD
+ 0,10 ASIST + 0,02 EFICACIA + 0,005 Z100 + 0,46

B) RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

Presentamos la tabla resumen de los resultados (tabla 3) con el fin de interpretar el efecto de las distintas V.Is probadas sobre la V.D., eliminando el efecto de la covariable «rendimiento previo» sobre la V.D.

Veamos algunas consideraciones respecto a cada una de las variables independientes:

1) En función del sexo

En función de la variable sexo, no se producen diferencias significativas en satisfacción (α=0,01). No existen indicios estadísticos como para pensar que el grado de satisfacción por los estudios sea diferente en alumnos hombres que en mujeres; en esta conclusión se ha controlado el rendimiento en bachillerato, covariable en el análisis efectuado.

TABLA 3
VARIABLE DEPENDIENTE: SATISFACCIÓN

VI	Categorías	Medias	n	F/p
Sexo	*1. Hombre* *2. Mujer*	0 = 3,24 0 = 3,29	*n= 739* *n=1338*	*F=0,952* *p=0,109*
Situación Laboral	*1. Trabaja* *2. No trabaja*	0 = 3,07 0 = 3,28	*n=81* *n=1983*	*F=6,662* *p=0,010*
Ciclo	*1. Primer ciclo* *2. Segundo ciclo*	0 = 3,25 0 = 3,28	*n=342* *n=1713*	*F=0,091* *p=o,763*
Tipo de centro	*3. Ciencias* *4. Biomédicas* *5. Sociales* *6. Económico-Juríd.* *7. Letras*	0 = 3,27 0 = 3,47 0 = 3,26 0 = 3,17 *0 = 3,35*	*n=199* *n=384* *n=82* *n=1058* *n=350*	*F=15,37* *p=0,000*

2) En función de la Situación Laboral

Se producen diferencias significativas (α=0,01) en *satisfacción* en función de la variable situación laboral (trabaja/no trabaja). Parece que existe una satisfacción mayor en los que sólo se dedican al estudio, sobre los que, además, trabajan; de nuevo, también en esta conclusión, se ha controlado el *rendimiento en bachillerato*, covariable en el análisis efectuado.

3) En función de Ciclo

No aparecen diferencias significativas en *satisfacción* (α=0,01) en función de la variable ciclo (titulaciones de primer ciclo / segundo ciclo) (covariable controlada: el *rendimiento en bachillerato*).

4) En función de Tipo de Centro

Aparecen diferencias significativas (α=0,01) en *satisfacción* según el tipo de centro, agrupados en: Ciencias, Biomédicas, Ciencias Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Parece que los más *satisfechos* son los alumnos de Biomédicas, seguido de los de Letras; a continuación, Ciencias y, por último, Ciencias Sociales y Económico-Jurídicas; es decir, controlando *rendimiento en bachillerato*, los alumnos muestran distinto grado de satisfacción según el tipo de centro en el que estén matriculados.

CONCLUSIONES

Como resumen del estudio de la variable criterio ***Satisfacción***, resaltamos algunos de los datos obtenidos tras los análisis efectuados:

— El porcentaje de varianza explicado por los análisis de regresión fluctúa muy poco: entre el 17% y el 16%. La *Satisfacción* está influida por determinantes de origen muy diverso (pedagógico, psicológico, socieconómico, etc.).

— Para la *Satisfacción*, aparecen como factores predictores más potentes las variables que en nuestro estudio hemos denominado de tipo *psicopedagógico*, es decir, los Hábitos de estudio y la Autoeficacia, aunque, el Rendimiento en la Universidad y Rendimiento previo, tienen un peso importante de explicación. Sobre todo destacar en relación con la variable Hábitos de Estudio que contribuye en primer y segundo lugar, respectivamente, a explicar la variabilidad del criterio *Satisfacción* en las ecuaciones de los modelos «b» y «a».

— En síntesis, podemos concluir en esta aproximación, que el perfil de los alumnos «más satisfechos» y que, por lo tanto, contribuyen a optimizar las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia en la Universidad de Salamanca sería el siguiente, en orden de importancia:
  — alta valoración en sus hábitos de estudio,
  — concepto de autoeficacia elevado,
  — alto rendimiento académico,
  — actitud positiva hacia la Universidad,
  — asistencia regular a las clases que se imparten, y
  — alta motivación cultural desde el ámbito familiar.

Nota: Este artículo es una síntesis de una parte de la investigación «Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca». Parte de los datos de esa investigación se han publicado en el texto Tejedor, F.J. (Coord.): «Los alumnos de la Universidad de Salamanca» (Servicio de Publicaciones de la USA, 1998).

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 413-421

FACTORES IMPLICADOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Mª Esperanza Herrera García, Santiago Nieto Martín, Mª José Rodríguez Conde y Mª Cruz Sánchez Gómez

La problemática del bajo rendimiento académico universitario constituye un grave problema social, con importantes repercusiones personales y familiares. Repercusiones que, de alguna manera, se podrían amortiguar si se lograse poner los medios adecuados para reducir el fracaso en los estudios universitarios.

Para llevar a cabo acciones encaminadas a este fin, es necesario, en primer lugar, conocer el contexto sobre el que se debe actuar. A este objetivo, en la Universidad de Salamanca, responden los trabajos realizados por Tejedor y otros (1995, 1998)[1], y Sánchez Gómez, M.C. (1996)[2].

Partiendo de esta realidad, nos pareció interesante profundizar en el conocimiento y análisis del rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca, con el objeto de aportar, en la medida de lo posible, datos actuales sobre este tema e información relevante en cuanto a los factores que pueden estar contribuyendo a explicar la variabilidad de este producto educativo.

---

1 Tejedor y otros (1995). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca.* Informe de Investigación. CIDE.

Tejedor, F. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico.* Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

2 Sánchez Gómez, M.C. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca.* Tesis doctoral inédita.

El rendimiento académico (principal variable pedagógica en muchos estudios) fue utilizado como variable producto, junto con la de satisfacción, en un modelo de evaluación de las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia universitaria. En otros estudios se la considera uno de los indicadores de calidad de la Enseñanza en la Universidad (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria).

Pensamos que los resultados de una investigación de esta índole pueden ser útiles para el conocimiento de la evolución del rendimiento académico en la Universidad y, además, pueden servir de apoyo en la toma de decisiones encaminadas a la reducción del bajo rendimiento, una vez conocidos sus determinantes principales. El objetivo principal de este trabajo no es otro, pues, que realizar una contribución más a la predicción del rendimiento académico en el ámbito universitario. Para ello, se abordaron los siguientes objetivos:

- Describir al alumnado de la Universidad de Salamanca, en función de diversas características de tipo personal, social, psicológico y pedagógico, con el fin de obtener una imagen del estudiante actual de nuestra Universidad. Entre estos aspectos, el rendimiento académico, medido a través de su historial académico en la Universidad (calificaciones), constituirá la variable criterio del estudio.
- Conocer las diferencias entre tipos de alumnos, en función de distintas circunstancias (sexo, tipo de estudios, nivel socioeconómico y cultural familiar, situación laboral, tipo de centro, nivel educativo, ...).
- Analizar y estudiar las relaciones existentes entre las diferentes variables consideradas y el rendimiento académico en la Universidad (calificaciones).

Entre las diversas formas de considerar el rendimiento académico universitario, nosotros optamos por el historial académico del alumno en la Universidad. Este indicador es fundamental en nuestra investigación, pues a través del mismo intentamos dar cuenta del porcentaje de variabilidad que pueden llegar a explicar un conjunto de variables predictoras consideradas. El historial académico del alumno vendrá dado por la nota media acumulada en cursos anteriores (media de las notas obtenidas en todas las asignaturas de los diferentes cursos, en la convocatoria de Junio y septiembre), siguiendo la escala de puntuaciones de 0 a 4, ya tradicional en la Universidad.

Desde el punto de vista metodológico, describimos, a continuación, el esquema de trabajo seguido para obtener los resultados.

Hemos de resaltar la dificultad en este tipo de investigaciones, donde no se establece, en principio, selección de sujetos, sino que se pretende trabajar con toda la población. Las sucesivas muestras que se van obteniendo están en función del número de cuestionarios que voluntariamente responden los alumnos junto con el sobre de matrícula.

Elegido el diseño correlacional como el más apropiado a los objetivos formulados y seleccionadas las diversas variables, se realizó la construcción de los instrumentos (Tabla 1).

Una vez diseñados los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) para conocer la opinión de los alumnos sobre sus *hábitos de estudio, sus expectativas de autoeficacia* y sus *actitudes*, se introdujeron los mismos en los sobres de matrícula del

curso 1992-1993. Finalizado el periodo de matrícula, se obtuvieron 12.099 cuestionarios cumplimentados, de un total de 28.143 alumnos matriculados en dicho curso (43%).

A lo largo del mismo curso 1992-1993, y con el objeto de recoger información sobre la *personalidad* e *inteligencia* de los alumnos universitarios, se realizaron 522 encuestas (en las aulas) con dos cuestionarios-tipo (16PF y TIG). Evidentemente ello supuso la selección por disponibilidad de grupos de alumnos pertenecientes a los tipos de centro considerados.

Al igual que se realizó en el curso anterior, se introdujeron en el sobre de matrícula del curso 1993-1994 los cuestionarios diseñados para la recogida de información sobre *satisfacción del alumno con la carrera elegida* y sobre *asistencia a clase*, obteniéndose 6.947 respuestas sobre 29.552 matriculados (23%).

Una vez recopilada la información de las encuestas, se procedió a identificar otros datos de los alumnos que los habían cumplimentado, mediante el DNI (14.910) en el Centro de Proceso de Datos. De esta forma tuvimos a nuestra disposición datos socioeconómicos, datos sobre expediente académico en Enseñanza Media, datos sobre expediente académico en la Universidad de los alumnos de la muestra, creándose el fichero complejo e incompleto, a partir del cual hemos realizado todos los análisis y desarrollos de la investigación.

El carácter esencialmente descriptivo y exploratorio del trabajo no permite llegar a conclusiones definitivas. Sin embargo, nos parece oportuno resaltar algunos aspectos de interés que han ido apareciendo a lo largo de este estudio en relación a las características de los «alumnos» que más pueden estar incidiendo, como condicionantes, sobre el rendimiento.

Entre estos aspectos resaltamos la importancia que tienen en el rendimiento académico del universitario las variables, no sólo *sociológicas* (ambiente cultural familiar, principalmente) y de historial personal (expediente académico en Bachillerato), sino también, aquellas de naturaleza *psicopedagógica*, como los *hábitos de estudio* o la *actitud hacia la Universidad*.

Por otra parte, hemos de constatar que en nuestro estudio, el *rendimiento académico de los alumnos* registra cifras globales alrededor del 70-75% de «aptos», o que superan las asignaturas, por término medio entre Junio y Septiembre. El porcentaje de «suspensos» (sobre el de presentados en cada convocatoria) se sitúa en un 27%, en Junio, y un 45% en Septiembre; y, por sexos, el rendimiento es más alto en mujeres que en hombres. La media general del conjunto de alumnos de la muestra va incrementándose ligeramente en los últimos cursos. En el estudio por tipo de centro, las calificaciones son más bajas en Ciencias y Económico-Jurídicas, seguidos de Biomédicas, CC. Sociales y Letras. Los promedios más altos van asociados globalmente con estudios superiores de los padres.

ANÁLISIS EXPLICATIVO DEL RENDIMIENTO

Somos conscientes de la dificultad que entraña cualquier estudio que intente conocer qué circunstancias están influyendo sobre el rendimiento académico o qué factores

pueden predecirlo en el futuro, dada la multidimensionalidad del propio concepto. Aprehender en un modelo todos los factores que actúan sobre el mismo es una tarea del todo imposible, pero intentar captar los principales, a la vista de la gran información generada para este trabajo, nos pareció al menos factible.

El objetivo que nos planteamos ahora es mostrar la capacidad de predicción y discriminación que se puede alcanzar sobre el rendimiento de los alumnos universitarios, tomado a través de su historial académico. Se pretende averiguar cuál es el menor número de variables posibles que nos permiten encontrar el modelo más parsimonioso que explique la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en el rendimiento académico.

Los análisis estadísticos que abarcan los modelos de Regresión Múltiple paso a paso, Análisis de Covarianza y Análisis Discriminante han sido efectuados en SPSS. En este contexto, destacamos un elevado nivel de exigencia con los criterios de entrada de las variables, tanto en las ecuaciones de regresión como en las funciones de discriminación y covarianza. En los de regresión, se marcó un criterio de p=0,05 (aunque cuando aparecen significativas, el nivel es del p=0,000) y en los análisis de discriminación, el nivel exigido es de p=0,000.

Del estudio de la variable criterio *Rendimiento en la Universidad*, señalamos que el carácter exploratorio de los análisis efectuados con la muestra global nos ha permitido llegar a algunos datos de cierto interés que exponemos de forma resumida:

— El porcentaje de varianza explicado por los análisis de regresión varía de un 15%, hasta cerca de 30%, en función del modelo que introducimos a priori, es decir, de la consideración de determinadas variables en la muestra. Hemos de resaltar la complejidad de este tipo de investigaciones, donde la variable dependiente (rendimiento académico) está influida multicausalmente por determinantes de origen diverso (pedagógico, psicológico, socieconómico, etc.), tratándose, además, de una muestra global heterogénea.

— En el *Rendimiento académico* en la Universidad aparece como factor predictor más potente el «rendimiento académico previo»; ello quiere decir que la asociación entre *Rendimiento en la Universidad* y *Rendimiento previo* es la gran responsable de la varianza explicada.

— Las variables que más contribuyen a explicar la variabilidad del criterio son: *rendimiento anterior* (RENDI), *Satisfacción* (SATISF), *Asistencia* (ASIST), *Astucia* (PF11) y *Estudios del padre* (ESTUPA). Observamos que son las tres primeras las que aparecen con los coeficientes estandarizados de mayor peso en la ecuación de discriminación, junto con *Hábitos de estudio* (HÁBITOS); ello significa que, en buena medida, ambos tipos de análisis son mútuamente confirmatorios en cuanto a los resultados que ofrecen.

TABLA 1
VARIABLES E INSTRUMENTOS

Variables	Código/s	Instrumento de medida	Rango Valores
Rendimiento Académico en la Universidad	NOTACU92	Nota media acumulada del expediente del alumno hasta el curso 92/93	0-4 puntos
	Z100	NOTACU92 tipificada a partir de la nota media y desviación típica de su centro y transformada en puntuaciones T	Media, 50 y Desviación típica 10
Estudios de los padres	ESTUPA	Estudios del padre. Cuestionario	1= Sin estudios, 2= Est. Primarios, 3=EGB ó FP1, 4=BUP ó FP2, 5= Est. Medios y 6= Est. Superiores
	ESTUMA	Estudios de la madre. Cuestionario	Idem.
Personalidad	PF1 a PF16	Cuestionario Personalidad 16PF	1 a 10 cada factor
Inteligencia	TIG	TIG. Prueba de Inteligencia	0-50 puntos
Autoeficacia	EFICACIA	Cuestionario	4 ítems
Actitudes	ACTITUD	Diferencial semántico.	3 ítems x 10 adj.bipolares
Hábitos de estudio	HÁBITOS	Cuestionario de Hábitos de Estudio.	16 ítems
Expediente académico preuniversitario	RENDIAN	Nota media en Bachillerato y COU	0-10 puntos
	SELECTI	Nota de selectividad	0-10 puntos
	RENDI	RENDIAN + SELECTI	
Satisfacción con la carrera elegida	SATIS	Cuestionario	1-4
Asistencia a clase	ASIST	Cuestionario	1-4

TABLA 2
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Modelo y Muestra	Var. Criterio	Variables Predictoras	Ecuación de Regresión	% Varianza
1a Global	NOTACU92	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	NOTACU92 = 0,18 RENDI + 0,20 SATIS + 0,09 ASIST - 2,10	27,23
1a Hombres	NOTACU92	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	NOTACU92 = 0,13 RENDI + 0,12 SATIS + 0,14 ASIST - 1,44	19,80
1a Mujeres	NOTACU92	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	NOTACU92 = 0,21 RENDI + 0,22 SATIS + 0,003 ACTITUD - 2,82	19,80
1b Global	Z100	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	Z100 = 2,23 RENDI + 1,45 SATIS + 0,98 ASIST — 14,96	17,32
1b Hombres	Z100	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	Z100 = 1,59 RENDI + 1,56 SATIS — 26,72	10,60
1b Mujeres	Z100	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	Z100 = 2,73 RENDI + 2,12 ASIST — 9,23	22,45
2 Global	NOTACU92	PF4, PF11, TIG, Satis éxito, Estupa, Estuma, Rendian, Selecti	NOTACU92 = 0,63 SELECTI + 0,09 PF11 — 0,45 RENDIAN — 0,13	16,46
3 Global	Z100	PF4, PF11, Satis éxito, Estupa, Estuma, Rendi	Z100 = 2,79 RENDI — 1,43 ESTUPA + 22,98	22,47

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DISCRIMINANTES

Este análisis discriminante se ha efectuado considerando como variable de clasificación **NOTACU92**, (utilizando como variable dependiente Z100 los resultados no difieren básicamente de los obtenidos), dicotomizada a partir de la puntuación de 1 (bajo/alto rendimiento), de forma que:

Grupo 1 (Bajo rendimiento): Sujetos con puntuaciones en NOTACU92 < 1.

Grupo 2 (Alto rendimiento): Sujetos con puntuaciones en NOTACU92 ≥ 1.

TABLA 4
COEFICIENTES DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE. VARIABLE CRITERIO: NOTACU92

Variables	Coef. discriminante	Coef. estandarizado
1. RENDI	0,838	0,548
2. HÁBITOS	0,443	0,022
3. ASISTENCIA	0,389	0,358
4. SATISFACCIÓN	0,300	0,214
5. NACI	- 0,226	-0,048
6. ESTUMA	0,144	
7. ACTITUD	0,143	
8. EFICACIA	0,117	0,044
9. ESTUPA	0,005	-0,125

Porcentaje de casos correctamente clasificados: 64,56%
Eigenvalue = 0,12
Correlación canónica = 0,33
Lambda de Wilks = 0,89 Grados de libertad = 7 p = 0,000

De este análisis podemos extraer las siguientes conclusiones:

— Para la muestra global, las variables que en mayor medida contribuyen a explicar el alto/bajo rendimiento son, en orden de importancia: el *rendimiento anterior al ingreso en la Universidad* (RENDI), los *hábitos de estudio* (HÁBITOS), la *asistencia a clase* (ASIT), *satisfacción por la carrera elegida* (SATISF), la *edad* (NACI, en sentido negativo), *estudios de la madre* (ESTUMA), *actitud hacia la Universidad-profesores-compañeros* (ACTITUD), *autoeficacia* (EFICACIA) y *estudios del padre* (ESTUPA).

— El poder de estas variables a la hora de clasificar sujetos en *bajo o alto rendimiento académico* es relativamente alto, alrededor del 65%.

— Una primera conclusión de estos resultados es que las variables seleccionadas en primer lugar por la función de discriminación son las que en nuestro estudio hemos denominado de tipo *pedagógico*, es decir, el *Rendimiento anterior al ingreso en la Universidad*, los *Hábitos de estudio* y la *Asistencia a clase*. Sobre todo, la

primera de éstas, es, además, la primera variable que contribuye siempre en mayor medida a incrementar el poder predictivo en las ecuaciones de regresión.

— En síntesis, podríamos concluir en esta aproximación que el perfil de los sujetos con «mejor rendimiento universitario» y en orden de importancia sería el siguiente:
  — alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media,
  — con alta valoración en sus hábitos de estudio,
  — que asiste regularmente a las clases que se imparten,
  — con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida,
  — de cursos inferiores,
  — motivados culturalmente desde el ámbito familiar,
  — con una actitud positiva hacia la Universidad y
  — un concepto de autoeficacia elevado.

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

En la teoría de análisis de covarianza (ANCOVA), entendida como una combinación de las técnicas de análisis de regresión y análisis de varianza, incorporamos alguna variable independiente cuantitativa que llamamos «covariable». El objeto de ésta es controlar su efecto sobre la variable dependiente (V.D.), lo que nos permite estudiar con más precisión el efecto que sobre el *Rendimiento* pueden tener las Variables Independientes (V.I.) que hemos incluido en nuestro estudio. Presentamos un resumen de análisis realizados y resultados obtenidos en la tabla 5.

Conclusiones del ANCOVA controlando el rendimiento anterior a la Universidad:

Cuando consideramos el Rendimiento en la Universidad de Salamanca medido a través del promedio del expediente acumulado desde la entrada del alumno a la Universidad el mayor rendimiento se obtiene en

— Mujeres
— Sólo dedicadas a estudiar

Cuando además hacemos intervenir la ponderación correspondiente según el rendimiento general del centro (Z100) el mayor rendimiento se obtiene en

— Hombres
— Sólo dedicados a estudiar
— En carreras de primer ciclo
— El orden del rendimiento por centros es:

Ciencias> Cien. Sociales=Econ.-Juríd.> Biomédicas >Letras

Explicación posible de resultados: Las mujeres rinden más a nivel global porque muchas eligen carreras de Letras y de ciclo largo donde los promedios son más altos, en tanto que los hombres eligen preferentemente centros de ciencias y de ciclo corto (ingenierías), donde las notas son más bajas en general.

TABLA 5
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

Covariable/s	V. Criterio	V. Independ.	Dif. Sig.	Medias
Trabaja = 0,80 Rendimiento en Bachillerato | | Mujer = 52,12 RENDI Trabaja = 47,12	NOTACU92	SEXO	SÍ	Hombre = 1,04 Mujer = 1,16
	NOTACU92	SITLAB	SÍ	No trabaja = 1,22
	NOTACU92	CENTRO2	NO	
	NOTACU92	CENTRO	NO	
	Z100	SEXO	SÍ	Hombre = 52,65
	Z100	SITLAB	SÍ	No trabaja = 52,65
	Z100	CENTRO2	SÍ	Primer ciclo = 53,33 Segundo ciclo = 51,65
	Z100	CENTRO	SÍ	CIENCIAS = 52,83 CC SS = 52,57 ECO. JUR = 52,56 BIOMED = 52,04 LETRAS = 50,92
	NOTACU92	SEXO * SITLAB	NO	
	Z100	SEXO * SITLAB	NO	
RENDI y ESTUMA	NOTACU92	SEXO * SITLAB	NO	
	Z100	SEXO * SITLAB	NO	

CONCLUSIÓN FINAL

Somos capaces de manejar grandes volúmenes de información de los alumnos (cada vez con mayor facilidad). Recibimos críticas: *Muy bien la investigación empírico-analítica, pero no resuelva problemas prácticos: fracaso académico....* ¿No podríamos los pedagogos sugerir a nuestras universidades la publicación de una guía-orientación, por ejemplo, de resultados de este tipo traducidos al lenguaje común, que sea fácilmente comprendido, para ayudar a reconducir actitudes, hábitos,... etc?

Hay datos descriptivos (sexo, tipo de centro,...) que estudiamos a nivel descriptivo pero sobre los que no se puede actuar, en cambio convendría hacer hincapié en la explicación de las variables pedagógicas hábitos, actitudes,...

Los modelos jerárquicos lineales

Coordinador:
Arturo de la Orden Hoz

413

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 425-427

LOS MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES Y SU APLICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Arturo de la Orden Hoz
Universidad Complutense de Madrid

No resulta excesivamente arriesgado afirmar que el principal avance metodológico de los últimos años en investigación en Ciencias Sociales son los Modelos Jerárquicos Lineales (HLM), también llamados Modelos Multinivel. Desde su nacimiento como una generalización de los modelos lineales tradicionales se han desarrollado de forma tan vertiginosa que modelos tan novedosos como los Causales se han convertido en un caso particular de los HLM. Constituyen un marco de análisis natural para el tratamiento de datos con una estructura multinivel o anidada, situación muy común dentro de la investigación educativa.

En efecto, una de las características de los sistemas educativos que debe ser considerada en un modelo adecuadamente especificado es la estructura organizativa multinivel de la acción escolar y el hecho relacionado de que los datos generados por la investigación educativa institucional muy frecuentemente proceden de esquemas muestrales por conglomerados. Por ejemplo, en el estudio sobre Los resultados escolares, dentro del Diagnóstico del Sistema educativo Español. La Escuela Secundaria Obligatoria, 1997 (INCE. 1998), los alumnos se muestrean en clases que, a su vez, se muestrean de escuelas que, a su vez, se muestrean de provincias o de Comunidades Autónomas. Los extraordinarios avances en la investigación de la acción y efectos de la escuela en los años recientes están vinculados al uso de métodos de regresión lineal multinivel como respuesta a las exigencias analíticas de datos jerárquicamente organizados o anidados, resultados de la aplicación de esquemas muestrales por conglomerados. Estos métodos multinivel o jerárquicos lineales permiten el análisis de modelos explicativos que contienen variables a diferentes niveles (alumno, clase, escuela, distrito, región, estados u otros).

La noción central es que modelos lineales diferentes para el primer nivel o micro-nivel deben ajustarse para cada contexto (macro-nivel). Habitualmente cada grupo tiene las mismas variables explicativas y la misma variable de respuesta, pero con diferentes coeficientes de regresión. Todos los modelos del primer nivel están relacionados por un modelo de segundo nivel en el que los coeficientes de regresión del micro-nivel se regresan en un segundo nivel de variables explicativas.

La naturaleza del segundo nivel determina la naturaleza del modelo para el conjunto de los datos. Y aquí caben muy diversas posibilidades, incluso que no haya ninguna variable de 2º nivel que relacione los diversos contextos y se establezca una ecuación de regresión para cada contexto. Sin embargo, esto no añade nada nuevo desde el punto de vista estadístico, se trata de un análisis que emplea los coeficientes de regresión del primer nivel como variables de respuesta en un segundo nivel. En este análisis (llamado **PENDIENTES COMO RESULTADOS**, Burstein et al, 1978) las regresiones intra y entre grupos no están conectadas unas con otras. Hay de hecho análisis separados. La cuestión central es que en este tipo de modelos los coeficientes son fijos no aleatorios. Si se analizan los datos completos (en los dos niveles) estaríamos ante un modelo en el que varían los coeficientes, donde cada grupo es analizado separadamente y tiene sus propios coeficientes de regresión. Estamos ante un modelo poco parsimonioso, que se ocupa solo de las diferencias y no de los puntos en común.

La idea de un análisis de regresión separado para cada grupo, seguido por la regresión de los coeficientes del primer nivel en el segundo no es suficiente para especificar un modelo multinivel. Es necesario destacar que los modelos multinivel implican la **INTEGRACIÓN ESTADÍSTICA** de los distintos modelos especificados para cada nivel de interés. La integración más simple se da en el caso del **MODELO DE COEFICIENTES ALEATORIOS** (también conocidos como modelos de componentes de varianza, modelo jerárquico lineal o modelo de componentes de error, Kreft y de Leeuw, 1994). Donde los *coeficientes de regresión del primer nivel son tratados como variables aleatorias en el segundo nivel*. Esto significa que los coeficientes del primer nivel son entendidos como los originadores de una distribución de probabilidad. Los parámetros más importantes de esta distribución (media y varianza) están entre el conjunto de parámetros que deben ser estimados en el modelo multi-nivel. Al añadir un segundo nivel de variables explicativas el modelo de coeficientes aleatorios se hace más general y, al mismo tiempo, más útil. Esto es a lo que comúnmente llamamos modelos multinivel.

El modelo general de análisis quedaría representado por la siguiente ecuación:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{1ij} + (\varepsilon_{ij} + \mu_{0j} + \mu_{1j} x_{1ij})$$

Donde la parte fija está representada por β_0 y β_1 y la parte aleatoria por los términos que aparecen entre paréntesis en la ecuación. La varianza del primer nivel (σ^2_{eij}) representa la variación entre individuos, estudiantes dentro de cada centro. La varianza del segundo nivel ($\sigma^2_{\mu 0j}$, $\sigma^2_{\mu 1j}$ y $\sigma_{\mu 01}$ representan las variaciones entre los centros. Se ve claramente como no estamos hablando de dos modelos diferentes, sino de un *único modelo general como el presentado en la ecuación*. La principal innovación se encuentra en

el término de error, que refleja tanto la variación en el primer nivel como en el segundo nivel. Esta forma de descomponer la varianza es la diferencia fundamental con los tradicionales modelos de regresión, ya que ante esta situación, no se cumpliría el supuesto de homocedasticidad (para cada punto la varianza es contante, $v(y \mid x) = cte$).

Hoy existen varios programas estadísticos disponibles para estimar modelos multinivel, siendo el más conocido y usado el HLM (Bryk, Raundenbush, Seltzer y Congdon 1988; y Bryk, Raundenbush y Congdon 1996). El enfoque utilizado en este programa resuelve las dificultades más comúnmente encontradas en el análisis de datos multinivel: el problema de la unidad de análisis, los sesgos de agregación, la dependencia de los individuos dentro de los grupos que dificulta la correcta estimación de los errores típicos, la heterogeneidad de regresión (las diferentes magnitudes del efecto para los diferentes grupos) y los diferentes significados y efectos de una variable, resultantes de utilizar distintos niveles de agregación.

En este simposio se pretende ofrecer el trabajo de investigación sobre la aplicación de los Modelos Jerárquicos Lineales a la investigación educativa desarrollado en cooperación entre el departamento MIDE de la Complutense y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Concretamente se abordará su aplicación en la evaluación de sistemas educativos, en la investigación sobre eficacia escolar y en las investigaciones meta-analíticas.

REFERENCIAS

Bryk, A.S.; Raundenbush, S.W.; Seltzer, M. y Congdon, R.T. (1988). *An introduction to HLM: Computer program and user's guide. Chicago, University of Chicago.*

Bryk, A.S.; Raundenbush, S.W. y Congdon, R.T. (1996). *HLM: Hiererachical linear and non linear modeling with the HLM/2L and HLM/3L programs. Chicago, Scientific Software International.*

Burstein, L.; Linn, R.L. and Capell, F.J. (1978). *Analyzing multilevel data in presence of heterogeneous within-class regressions. Journal of Educational Statistics* 3, 347-383.

De la Orden, A. y otros (1998). *Los resultados escolares. Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria. 1997. Vol. 2, Madrid, MEC-INCE.*

Kreft, I.G.G. y Leeuw, J. (1994). *The gender gap in earnings: a two-way nested multiple regression analysis with random effects. Sociological Methods and Research 22 (3), 319-341.*

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 429-443

EL ENFOQUE MULTINIVEL EN LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

José Luis Gaviria Soto
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Dos son los objetivos de este artículo. Por una parte se pretende presentar la relación existente entre los estudios de eficacia escolar y la evaluación del sistema educativo con el meta-análisis[1]. Por otra se afirma que el enfoque multinivel supone una mejora en la presentación de resultados de evaluación, y se presentan dos ejemplos distintos de cómo la evaluación de sistemas educativos puede beneficiarse de dicho enfoque.

LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Podemos entender sistema social como uno más de los rasgos de la especie humana dirigidos a producir una mejor adaptación al entorno. Ciertamente se ha caracterizado al ser humano como aquella especie capaz no sólo de adaptarse al entorno, sino de modificarlo sustancialmente en su propio beneficio.

Esta dinámica de influencia de doble dirección, el hombre modifica el entorno, el hombre modifica su conducta para adaptarse a ese nuevo entorno, supone un altísimo grado de complejidad, y fundamentalmente de velocidad en el cambio. Los mecanis-

1 Este artículo es una reelaboración, manteniendo el nombre, de la ponencia presentada en el symposium 'Los modelos jerárquicos lineales y su aplicación a la investigación educativa' del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Málaga 1999.

mos genéticos tan eficientes en otras especies no son suficientes para garantizar en la especie humana esa capacidad de adaptación. Por esto es el sistema educativo una parte fundamental de esta maquinaria social.

Este carácter adaptativo del sistema educativo es una nota del mismo de la mayor importancia. Si tenemos ésta característica en consideración, nos daremos cuenta de que el propio sistema educativo debe modificarse en alguno o en todos sus elementos cuando se producen modificaciones del propio sistema social.

El mayor o menor éxito de las distintas sociedades, puede en parte explicarse por el grado de flexibilidad de sus instituciones, de su capacidad para reaccionar ante el cambio. Naturalmente los cambios contextuales no son siempre cataclismos revolucionarios. Las tendencias sociales pueden tener variaciones de distinta «longitud de onda». Ciclos largos, ciclos medios, ciclos cortos. La mayor o menor sensibilidad de los subsistemas sociales a los estímulos de cambio, explican las periódicas crisis de ciertas instituciones.

En este sentido no es extraño que el sistema educativo se encuentre en una permanente crisis en las últimas décadas.

La capacidad de reacción de un sistema social depende del sistema de señales con que éste se comunica con su entorno. Así por ejemplo en el sistema económico el sistema de precios y beneficios es un poderoso sistema de señales enviado a cada industria a las que estas reaccionan aumentando o disminuyendo la producción, cambiando los procedimientos de fabricación, estimulando de ésta forma a toda la industria para una utilización óptima de los recursos escasos. En general, son estos mecanismos homeostáticos los responsables de una correcta adaptación de los sistemas al entorno. La carencia de estos sistemas de señales o la poca eficacia de los existentes es lo que determina los desajustes con el entorno.

La adaptación se produce tanto por el feedback de las salidas, como por la capacidad del sistema para reaccionar a la señal recibida.

En este sentido la evaluación de los sistemas educativos puede considerarse como un subsistema de producción de los mensajes relacionados con la principal salida del sistema, que es el rendimiento de los alumnos.

EVALUACIÓN, EFICACIA ESCOLAR Y META-ANÁLISIS

El mecanismo por el cual el sistema introduce cambios en función de la información retroalimentada depende, como es lógico, de la atribución causal que se haga de los efectos observados. Un sistema tan complejo como el educativo consiste en distintos elementos de diferente nivel de complejidad y agregación, que incluyen desde las características individuales de los alumnos, hasta las unidades escolares organizadas en unidades de nivel superior, pasando por las propias escuelas cuyas cualidades influyen en mayor o menor grado sobre rendimientos observado de los alumnos.

Esa necesaria atribución causal pone en estrechísima relación los procesos de toma de decisiones, en los que la evaluación es pieza fundamental, con los estudios de eficacia escolar. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos mucho, que en el ámbito educativo las decisiones respecto a la organización del mismo, a la cantidad de recur-

sos necesarios en cada nivel de relación, a los objetivos estratégicos del sistema, a los cambios en general necesarios, se llevan a cabo sin un conocimiento preciso de las consecuencias que esas decisiones tendrán de hecho en la práctica.

Todas las decisiones políticas están basadas en el convencimiento más o menos subjetivo de que ciertas acciones son en general positivas; como aumentar el número de escuelas, incrementar el número de maestros o sus salarios, aumentar el número de horas de cierta materia, disminuir el número de alumnos por clase, comprar computadoras, o desarrollar la enseñanza en una lengua en lugar de otra, etc.

Ciertamente sería muy útil el conocimiento de lo que se denomina la función de producción, que relaciona los inputs y los procesos con los outputs. Pero sin llegar a ese nivel de precisión, el conocimiento de cuantas relaciones causales entre las características de las escuelas o de los individuos y su rendimiento académico pudieran estar documentadas, sería de la máxima importancia a la hora de determinar cuáles son las decisiones políticas más acertadas para mejorar el rendimiento de los alumnos. Podemos asegurar que pocas decisiones respecto del sistema educativo se basan en el conocimiento siquiera aproximado de los efectos esperables sobre el mismo, y que la mayoría de ellas se fundamentan en la creencia subjetiva y casi mágica de que ciertos resultados se siguen necesariamente ciertas medidas.

En este sentido los estudios de eficacia escolar desempeñan un papel fundamental en el futuro de las ciencias de la educación. En el proceso que va desde la emisión y recepción de las señales relativas al ajuste del sistema educativo al sistema social, a la intervención para modificar aquellas variables que permitan disminuir la distancia entre logros y objetivos, los estudios de eficacia permiten determinar cuáles son esas variables sobre las que intervenir.

Murillo (1999) revisa las distintas aproximaciones metodológicas que se han utilizado en los estudios de eficacia escolar, y presenta un clarísimo ejemplo de la superioridad del enfoque multinivel en los estudios individuales. La mayoría de las técnicas estadísticas, incluidas las que se desarrollan bajo este novedoso enfoque, son técnicas de control estadístico. Se trata de la única opción posible cuando no es posible el control experimental directamente a través del diseño. Hanushek (1997) insiste en la necesidad y en la posibilidad de realizar experimentos controlados para verificar la existencia de relaciones causales. Cuando estudios de este tipo no están disponibles, la afirmación de relaciones causales basadas en estudios individuales no experimentales presenta serios riesgos de sesgo. Es muy posible que características idiosincrásicas aparezcan produciendo un importante efecto causal. Basar decisiones organizativas o de inversión en estos estudios aparentemente concluyentes puede dar lugar a graves errores. El metaanálisis se presenta como una muy seria alternativa a los estudios individuales y a los experimentos cuando éstos no son posibles. El metanálisis no excluye ni a los unos ni a los otros. No puede haber meta análisis sin estudios individuales. El meta análisis puede presentar la evidencia empírica de forma lo suficientemente convincente como para justificar un estudio experimental determinado. El estudio meta analítico ofrece una panorámica en la que es posible estudiar cómo las condiciones contextuales en que se ha desarrollado cada estudio afectan a la relación causal de interés. Castro (1999) realiza una muy interesante presentación de cómo el

estudio meta analítico puede considerarse como un caso particular de estructura multinivel, y de cómo la utilización de los procedimientos de estimación asociados a los modelos jerárquicos lineales producen resultados superiores a las estimaciones meta analíticas clásicas.

Dos ejemplos de enfoque multinivel en la evaluación de sistemas educativos.

El énfasis en los estudios de eficacia escolar está en el establecimiento de relaciones causales. El énfasis en los estudios de evaluación está en la precisión de las medidas obtenidas en cada nivel, y en su estabilidad a lo largo del tiempo.

Hay además dos intereses contrapuestos: la información destinada a la población general, la información de carácter más técnico destinada al uso de los profesionales de la educación. El primer tipo información tiene que ser de naturaleza más amplia general, asociada a áreas reconocibles por el público, como son las disciplinas fundamentales. La segunda debe ser más específica, y más relacionada con destrezas y conocimientos mucho más específicos, de forma que pueda planificarse adecuadamente la intervención didáctica a la vista de esos resultados.

En primer lugar conviene aclarar que los distintos nombres que se han utilizado, como 'Modelos jerárquicos lineales', 'Modelos multinivel', 'Modelos de coeficientes aleatorios' etc., difieren básicamente en el grado de generalidad. De todas estas denominaciones la más genérica es la de modelos multinivel que refleja claramente la naturaleza jerárquica de los datos, pero no prejuzga la forma de las funciones que se utilicen. Como veremos más adelante, esta precisión tiene pleno sentido. Estamos, conviene decirlo, más que ante un modelo estadístico específico o una técnica de análisis, ante todo un enfoque de cómo debe abordarse el análisis de datos. En este sentido, modelos muy diversos caben bajo esta denominación. Ciertamente la mayoría de los modelos propuestos y utilizados son de naturaleza lineal, y de una forma u otra están asociados entre sí. Pero no siempre tiene que ser así. En la siguiente sección veremos cómo un modelo multinivel lineal permite mejorar las estimaciones de las medias escolares de rendimiento, en uno de los casos más elementales que pueden presentar esa estructura. Sin embargo veremos cómo la misma estructura multinivel puede resolver un problema en evaluación utilizando como base un modelo no lineal, en este caso un modelo IRT. Son dos ejemplos de cómo pueden resolverse algunos problemas prácticos abordándolos desde una perspectiva en la que se tiene en cuenta la estructuración natural de los datos.

UN MODELO LINEAL MULTINIVEL

Supongamos que deseamos conocer la media general de rendimiento en una materia de un sistema educativo, y al mismo tiempo obtener estimaciones precisas de las medias en esa misma materia de cada una de las escuelas evaluadas.

Denominamos y_{ij} al resultado en matemáticas, por ejemplo, del alumno i de la escuela j y β_{0j} a la media de rendimiento de la escuela j. El modelo multinivel más sencillo que podemos formular es[2]:

2 Éste mismo modelo y muy interesantes ampliaciones del mismo puede verse en Bryk y Raudenbush (1992).

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij} \qquad \text{con } \varepsilon_{ij} = N(0, \sigma_\varepsilon^2)$$

$$\beta_{0j} = \beta_0 + \mu_{0j} \qquad \text{con } \mu_{oj} = N(0, \sigma_{\mu 0}^2)$$

$$y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \varepsilon_{ij} \qquad (1)$$

Donde β_0 es el parámetro que queremos estimar, por ejemplo la media de rendimiento de cierta población, μ_{0j} es la diferencia de la escuela j con la media general, y ε_{ij} es la diferencia del sujeto i con la media de su escuela j.

De la ecuación 1 vemos que $\bar{y}_j = b_{0j} + \bar{\varepsilon}_{.j} = \beta_0 + (\mu_{0j} + \bar{\varepsilon}_j)$ y entonces $\bar{\varepsilon}_{.j} = N(0, \frac{\sigma_\varepsilon^2}{n_j})$

En la estimación de este parámetro tenemos dos casos distintos. Cuando el número de sujetos de todas las escuelas es igual, y cuando es distinto. De cada escuela conocemos $\bar{y}_j$, la media de rendimiento de la escuela j, y n_j, el número de sujetos de esa misma escuela.

En el primer caso, entonces una estimación razonable de nuestro parámetro es la media de las medias, es decir, $\beta_0' = \frac{\sum_J \bar{y}_j}{J}$, ya que la media de cada escuela es una estimación independiente del parámetro, la media general. Además, la media de cada escuela es también un estimador insesgado del parámetro, ya que las medias de las distribuciones de μ_0 y $\bar{\varepsilon}_j$ y son iguales a cero.

Si tenemos el segundo caso, es decir, cuando las escuelas tienen un número muy distinto de sujetos, entonces el estimador más razonable vendrá dado por $\hat{\beta}_0 = \frac{\sum_J n_j \bar{y}_j}{\sum_J n_j}$

Lo buen o mal estimador que cada media de escuela sea del parámetro, depende de la varianza de cada una de ellas (en cada j). Si un estimador tiene mucha varianza, entonces hay mucha incertidumbre respecto al parámetro y viceversa. La varianza del estimador viene dada por

$V(\bar{y}_j) = V(\beta_0 + \mu_{0j} + \bar{\varepsilon}_j) = V(\mu_{0j} + \bar{\varepsilon}_j) =$ (como μ_{oj} y $\bar{\varepsilon}_{.j}$ son independientes)

$= V(\mu_{0j}) + V(\bar{\varepsilon}_{.j}) = \sigma_{\mu_0}^2 + \frac{\sigma_\varepsilon^2}{n_j}$ donde el primer sumando es la varianza entre grupos y el segundo es la varianza dentro de los grupos. Cada grupo por tanto presenta una incertidumbre distinta en la estimación de β_0. Si llamamos $\Delta_j = \sigma_{\mu_0}^2 + \frac{\sigma_\varepsilon^2}{n_j}$, entonces el inverso es la precisión del estimador $P(\bar{y}_j) = \frac{1}{\Delta_j} = \Delta_j^{-1}$.

Si en cada caso conociésemos la precisión de la media de la escuela como estimador, entonces una estimación muy natural del parámetro consistiría en ponderar la media de cada escuela por su precisión. $\tilde{\beta}_0 = \frac{\sum_j \Delta_j^{-1} \bar{y}_{.j}}{\sum_j \Delta_j^{-1}}$ A este estimador se le conoce como *Weighted Least Square Estimator*. Este estimador está siempre comprendido entre β_0' y $\hat{\beta}_0$.

En efecto, cuando los sujetos dentro de las escuelas son muy parecidos entre sí y casi toda la varianza es entre escuelas, entonces $\sigma^2_{\mu_0} >> \frac{\sigma^2_\varepsilon}{n_j}$ y $\Delta_j \equiv \sigma^2_{\mu_0}$ y $\Delta_j^{-1} \equiv \frac{1}{\sigma^2_{\mu_0}}$ y

$$\tilde{\beta}_0 = \frac{\sum_j \Delta_j^{-1} \bar{y}_{.j}}{\sum_j \Delta_j^{-1}} = \frac{\sum_j \frac{1}{\sigma^2_{\mu_0}} \bar{y}_{.j}}{\sum_j \frac{1}{\sigma^2_{\mu_0}}} = \frac{\frac{1}{\sigma^2_{\mu_0}} \sum_j \bar{y}_{.j}}{\frac{1}{\sigma^2_{\mu_0}} J} = \frac{\sum_j \bar{y}_{.j}}{J} = \beta_0'$$

Cuando todas las medias de las escuelas son iguales, entonces $\sigma^2_{\mu_0} = 0$ y toda la varianza es varianza entre sujetos dentro de las escuelas $\Delta_j = \frac{\sigma^2_\varepsilon}{n_j}$ y $\Delta_j^{-1} = \frac{n_j}{\sigma^2_\varepsilon}$

$$\tilde{\beta}_0 = \frac{\sum_j \Delta_j^{-1} \bar{y}_{.j}}{\sum_j \Delta_j^{-1}} = \frac{\sum_j \frac{n_j}{\sigma^2_\varepsilon} \bar{y}_{.j}}{\sum_j \frac{n_j}{\sigma^2_\varepsilon}} = \frac{\sigma^2_\varepsilon \sum_j n_j \bar{y}_{.j}}{\sigma^2_\varepsilon \sum_j n_j} = \frac{\sum_j n_j \bar{y}_{.j}}{\sum_j n_j} = \hat{\beta}_0$$

Como podemos ver, se trata de un estimador superior a los dos que determinan sus límites, ya que tiene mayor capacidad de adaptación a las condiciones específicas de un determinado conjunto de datos.

Tal vez más interesante es la estimación de las medias de cada escuela.

En esta ocasión se trata de estimar el valor de β_{0j} en cada escuela. También como antes tenemos dos formas de estimación. La media observada de cada escuela es un estimador insesgado de β_{0j} con varianza $\frac{\sigma^2_\varepsilon}{n_j}$. Pero también $\bar{\beta}_0 = \frac{\sum_j \Delta_j^{-1} \bar{y}_{.j}}{\sum_j \Delta_j^{-1}}$ es un estimador común de β_{0j}.

Un estimador bayesiano de β_{0j} es una combinación óptima de los dos anteriores, y viene dado por $\bar{\beta}_{0j} = \lambda_j \bar{y}_{.j} + (1 - \lambda_j)\, \bar{\beta}_0$. El peso λ_j se le denomina fiabilidad de $\bar{y}_j$ como

estimador de β_{0j} y viene dado por $\lambda_j = \dfrac{\sigma^2_{\mu_0}}{\sigma^2_{\mu_0} + \dfrac{\sigma^2_e}{n_j}} = \dfrac{\sigma^2_{\mu_0}}{\Delta_j} = \sigma^2_{\mu_0}\Delta_j^{-1}$, siendo sus límites,

$0 \le \Delta_j \le \sigma^2_{\mu_0}$ y $0 \le \lambda_j \le 1$.

Así cuando dentro de cada grupo la varianza sea cero, es decir, la autocorrelación sea máxima y toda la varianza es varianza entre grupos, entonces el mejor estimador de β_{0j} es $\bar{y}_j$ y es entonces cuando $\lambda_j = 1$ y $1 - \lambda_j = 0$, y cuando $\dfrac{\sigma^2_e}{n_j} >> \sigma^2_{\mu_0}$ entonces $\lambda_j \to 0$, y $1 - \lambda_j \to 0$. Por tanto $\bar{\beta}_{0j}$ está comprendido entre esos dos extremos. A este coeficiente λ_j se le denomina fiabilidad porque es el cociente entre la varianza verdadera (varianza de la puntuación verdadera) y la varianza total. Este estimador tiene el menor error cuadrático medio (Lindley y Smith, 1972). De hecho es ligeramente sesgado hacia β_{0j} aunque tenderá a estar más cerca de β_{0j} que cualquier otro estimador. Por esto se le llama 'Shrinkage estimator'. Se le ha denominado estimador bayesiano. Cuando no se conocen las varianzas y se sustituyen por estimaciones, entonces se le denomina estimador empírico bayesiano. De hecho $\bar{\beta}_{0j}$ es la media de la distribución a posteriori de β_{0j} condicionada respecto de las varianzas de σ^2_e, $\sigma^2_{\mu 0}$ y de los datos. Las ventajas de este estimador son evidentes. Podemos ver que se beneficia tanto del hecho de que los datos estén agrupados en clases, como del hecho de que existe cierta unidad entre los datos en la población. Cuando los datos de un grupo determinado son fiables, es lógico aceptar la información que procede de ese grupo sin más objeciones. Pero cuando los datos de ese grupo no son fiables, fundamentalmente por el escaso número de sujetos en el grupo, entonces la fuerza de la estimación se toma de la información proporcionada por otros grupos. De esta forma combinamos muy acertadamente tanto la información proveniente del centro como la información general.

Si del centro disponemos de alguna información relevante, esta puede ser utilizada para mejorar la estimación. Supongamos que de un centro sabemos que es de naturaleza pública. La variable w_j toma el valor 0 si el centro es privado y 1 si es público. Entonces

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij} \qquad \text{con } \varepsilon_{ij} \approx N(0, \sigma^2_e)$$

$$\beta_{0j} = \beta_0 + \beta_1 w_j + \mu_{0j} \qquad \text{con } \mu_{0j} \approx N(0, \sigma^2_{\mu 0})$$

Ahora los parámetros son: β_0 es la media de centros privados, β_1 es la diferencia entre centros públicos y privados, y μ_{0j} es la diferencia entre la media de los centros del tipo al que pertenece j y el centro j.

$$\bar{y}_j = \beta_0 + \beta_1 w_j + \mu_{0j} + \bar{e}_j$$

Condicionando ahora como antes el estimador de β_{0j}, $\bar{\beta}_{0j}$ es $\bar{\beta}_{0j} = \lambda_j \bar{y}_j + (1-\lambda_j)(\beta_0 + \beta_1 w_j)$.

Obsérvese que ahora la estimación de la media del centro j toma valores entre $\bar{y}_j$ y $(\beta_0 + \beta_1 w_j)$ y que ya no es la media general de todos los centros, sino sólo la media de los centros del mismo tipo que *j*, con lo que cabe suponer una mayor aproximación en la estimación, y por tanto una utilización razonable de la información disponible. Cuantas más características conozcamos del centro mayor será la mejora en el proceso de estimación[3].

Un modelo IRT multinivel

En los procesos de toma de datos de rendimiento académico en la evaluación de sistemas educativos, existe el dilema de tratar de obtener la máxima información interrumpiendo lo mínimo las actividades ordinarias de las clases. Por otra parte, recabar información suficientemente detallada de algunas destrezas supondría la aplicación de un gran número de ítems de cada alumno. Esa información de alto detalle resulta de gran utilidad cuando se quiere tomar decisiones didácticas relevantes respecto de la clase.

Sin embargo cuando se proporciona información personalizada de cada alumno, un número excesivamente grande de dimensiones puede tener como resultado una pérdida de la visión de conjunto.

Bock y Mislevy, (1989) propusieron un modelo de toma de datos que tiene las ventajas de la IRT al mismo tiempo que capitaliza la estructura jerárquica de los datos. Se trata este de un ejemplo de modelo multinivel en el que el modelo de base no es lineal.

En este modelo existen dos niveles relacionados. El nivel 1, el de los sujetos, nos proporciona la probabilidad de que un alumno responda correctamente a un ítem de un área global, por ejemplo, matemáticas. En el nivel 2 el modelo nos da la probabilidad de que un alumno elegido al azar en determinada clase responda correctamente a un ítem correspondiente a una subdimensión específica del área global, por ejemplo, resolución de ecuaciones de segundo grado. Los dos submodelos son agregables, en el sentido de que la media esperada de las puntuaciones de los alumnos en el área global, matemáticas, es igual a la media esperada de las puntuaciones de la escuela en las subdimensiones.

El modelo en el nivel 1 nos proporciona para cada alumno una puntuación en el área global, y en el nivel 2 nos proporciona una puntuación para cada *escuela* en cada una de las subdimensiones de interés.

Los datos

El punto inicial del modelo está en la disposición de la toma de datos.

---

3 Las varianzas σ^2_ϵ y $\sigma^2_{\mu 0}$, o en general los términos de la varianza-covarianza de cada nivel se estiman por procedimientos como *'full maximum likelihood'*, *'restricted maximum likelihood'* o *'Bayes estimation'*. Métodos numéricos como EM o *Fisher Scoring*, en combinación con *Newton Raphson* han sido desarrollados para obtener estos estimadores.

TABLA

Formas de la prueba / Subdimensiones	1	2	...	k	...	K
1	Ítem11	Ítem12	...	Ítem1k	...	Ítem1K
2	Ítem21	Ítem22	...	Ítem2k	...	Ítem2K
...	...	...	...	...	...	...
j	Ítemj1	Ítemj2	...	Ítemjk	...	ÍtemjK
...	...	...	...	...	...	...
J	ÍtemJ1	ÍtemJ2	...	ÍtemJk	...	ÍtemJK

Tenemos por tanto *K* formas distintas de la prueba, todas ellas con *J* subdimensiones, teniendo, y esto es muy importante, un sólo ítem de cada subdimensión. El objetivo en la construcción de la prueba es lograr ítems tan paralelos como sea posible en cada subdimensión.

Cada alumno recibe una de las formas de la prueba. Supongamos que tenemos *H* grupos en total. La puntuación que el sujeto *i* del grupo h recibe en el ítem *jk* (subdimensión *j* forma *k*) es, x_{hijk} que tomará los valores 0 ó 1.

Cómo la variable toma estos valores, depende de una estructura latente que pasamos a describir. Imaginemos que el rendimiento en un ítem determinado, el ítem *jk* viene dado por una variable latente continua. Si en un determinado individuo esa variable rebasa el valor de uno de umbral, entonces la variable observable x_{hijk} toma el valor 1, mientras que si la variable latente no llega a ese umbral el valor observado es cero. Esta variable latente continua depende a su vez de otras dos variables latentes, que son la habilidad general en el área global de ese individuo, (matemáticas) y la habilidad específica que ese ítem mide (resolución de ecuaciones de segundo grado). Se trata en el fondo de un modelo de factores múltiples, en el que la única particularidad es que la variable explicada es también latente.

El modelo tiene la siguiente forma:

$$z_{hijk} = \alpha_{jk}\theta_{hi} + \delta_{jk}\phi_{hij} + e_{hijk}$$

donde z_{hijk} es la variable latente continua que refleja la habilidad del sujeto *i* del grupo *h* para responder correctamente al ítem de la subdimensión *j* del cuaderno *k*,

θ_{hi} es la habilidad del sujeto *i* del grupo *h* en el área general, en este caso matemáticas,

ϕ_{hij} es la habilidad del sujeto *i* del grupo *h* en la subdimensión *j*, en este caso, por ejemplo resolución de ecuaciones de segundo grado.

α_{jk} y δ_{jk} son las cargas factoriales correspondientes al factor general θ y al factor específico ϕ_j respectivamente,

e_{hijk} es el residuo. El umbral, que está relacionado directamente con la dificultad del ítem *jk* es γ_{jk}.

Los supuestos de este modelo son los siguientes:

1. $z_{hijk} \approx N(\theta_h, 1)$ en la población de alumnos

2. $\theta_{hi} \approx N(\theta_h, \sigma^2)$ dentro del grupo h

3. $\phi_{hij} \approx N(\phi_{hj}, \sigma_j^2)$ dentro del grupo h

4. $\text{cov}(\theta_{hi}, \phi_{hij}) = 0$ y $\text{cov}(\phi_{hij}, \phi_{hij'}) = 0$ dentro del grupo h

5. $\theta_h \approx N(0, \varsigma^2)$ en la población de grupos

6. $\theta_{hj} \approx N(0, \varsigma_j^2)$ en la población de grupos

7. $\text{cov}(\theta_h, \phi_{hj}) = 0$ y $\text{cov}(\phi_{hj}, \phi_{hj'}) = 0$ en la población de grupos.

De estos supuestos se sigue que en la población sin condicionar, para el factor general, $\theta \approx N(0, \sigma^2 + \varsigma^2)$ donde la varianza es la suma de la varianza dentro de los grupos y la varianza entre los grupos. Del mismo modo, para cada uno de los factores específicos tendremos $\phi_j \approx N(0, \sigma_j^2 + \varsigma_j^2)$. Como se trata de un modelo con variables latentes, no existen unidades naturales, por lo que se puede determinar, sin perder generalidad, que $\sigma^2 + \varsigma^2 = 1$ y $\sigma_j^2 + \varsigma_j^2 = 1$. Por lo tanto podemos incluir además los siguientes supuestos:

8. $\varsigma^2 = 1 - \sigma^2$

9. $\varsigma_j^2 = 1 - \sigma_j^2$

10. $e_{hijk} \approx N(0, 1 - \alpha_{jk}^2 - \delta_{jk}^2)$ siendo estos términos de error independientes entre las personas, los grupos, las subdimensiones y las formas.

11. $\lambda_i = \dfrac{\delta_{jk}}{\alpha_{jk}}$

Este último supuesto indica que para cada destreza específica *j*, la aportación del factor específico al ítem es la misma para todos los ítems que miden esa subdimensión en todas las k formas. Ciertamente son bastantes supuestos, pero no debemos olvidar que estamos incluyendo supuestos referidos a dos niveles distintos. Y por otra parte no son supuestos muy distintos de los habituales en otros modelos más sencillos de IRT.

A partir de estos supuestos podemos ver cómo obtenemos la probabilidad para el nivel 1 y para el nivel 2.

El modelo para el nivel 1

Comenzamos determinando cómo se deriva el modelo IRT para el nivel 1, es decir, para el nivel individual. Se trata por tanto de ver cómo se relacionan las respuestas de

un sujeto a un cuaderno con su puntuación latente θ_{hi} en el área global que estamos evaluando.

$$z_{hijk} = \alpha_{jk}\theta_{hi} + \delta_{jk}\phi_{hij} + e_{hijk} = \alpha_{jk}\theta_{hi} + e^0_{hijk} \text{ donde } e^0_{hijk} = \delta_{jk}\phi_{hij} + e_{hijk} \text{ y } e^0_{hijk} \approx N(0,1-\alpha^2_{jk}).$$

Obsérvese que lo que estamos modelando es una cualquiera de las columnas de la tabla 1. Podemos ver que en esencia este modelo afirma que la puntuación de un sujeto en la variable latente z depende de su puntuación en un factor latente, en este caso un factor general en matemáticas, y de la relación α de este factor con la variable z. Es cierto que también la capacidad en el factor específico afectará a ese rendimiento, pero en este caso ese factor queda subsumido en el nuevo término de error.

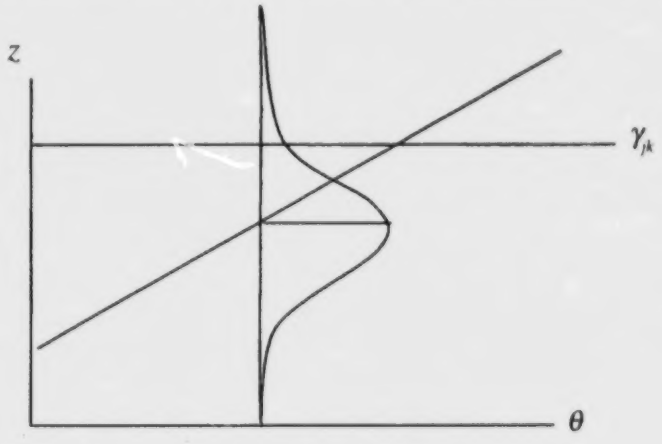


Ilustración 1

En la ilustración 1 vemos cómo se obtiene la probabilidad de que el sujeto responda correctamente al ítem en cuestión. La relación entre θ y z viene dada por la recta de regresión que aparece representada, con una pendiente igual a α_{jk}. La varianza de la distribución condicional será por tanto $1-\alpha^2_{jk}$. Preguntarnos por la probabilidad de que el ítem se responda correctamente es lo mismo que preguntarnos por la probabilidad de que dada la puntuación θ_{hi} del individuo i del grupo h ese sujeto tenga una puntuación en z por encima de γ_{jk}. Como vemos en la ilustración esa probabilidad es igual al área de la distribución condicional que queda por encima del umbral. Se trata por tanto de

$$P(x_{hijk} = 1 \mid \theta_{hi}) = P(z_{hijk} > \gamma_{jk}) = \frac{1}{\sqrt{2\pi(1-\alpha^2_{jk})}} \int_{-\infty}^{\gamma_{jk}} \exp\left(-\frac{(z-\alpha_{jk}\theta_{hi})^2}{2(1-\alpha^2_{jk})}\right)$$

Haciendo el oportuno cambio de variable tenemos

$$P(x_{hijk} = 1 \mid \theta_{hi}) = \int_{-\infty}^{\alpha_{jk}(\theta_{hi}-b_{jk})} \exp(-\frac{t^2}{2})dt \qquad (2)$$

donde $\alpha_{jk} = \frac{\alpha_{jk}}{\sqrt{1-\alpha_{jk}^2}}$ y $b_{jk} = \frac{\gamma_{jk}}{\alpha_{jk}}$

La ecuación 2 nos da la probabilidad de respuesta al ítem *jk* condicionada respecto de la capacidad θ_{hi} de la persona *i* del grupo *h*. Esto es por tanto un modelo IRT para la capacidad en el área global que medimos, en nuestro ejemplo matemáticas.

Para realizar la estimación de los parámetros de este modelo nos basamos en el hecho de que los errores e^0_{hijk} son independientes entre subdimensiones, y en los patrones de respuestas, de ceros y unos, que nos proporciona cada alumno. Así, dado el patrón de respuestas de un sujeto determinado, la función de verosimilitud de dicho patrón, si llamamos $\Phi_{jk}(\theta_{hi})$ a la ecuación 2, viene dada por

$$P(x_{hi1k} \ldots\ldots x_{hiJk} \mid \theta_{hi}) = \prod_j (\Phi_{jk}(\theta_{hi}))^{x_{hijk}} (1-\Phi_{jk}(\theta_{hi}))^{1-x_{hijk}}$$

Para que esta ecuación sea cierta tiene que haber sólo un ítem por cada una de las subdimensiones, de otra forma no se cumpliría el supuesto de independencia local. A partir de esta ecuación y utilizando los procedimientos de máxima verosimilitud marginal descritos por Mislevy, tal y como están implementados en programas como BILOG pueden obtenerse estimaciones bastante precisas de estos parámetros.

El modelo para el nivel 2

Los mismos supuestos iniciales nos permiten derivar un modelo para las unidades de nivel 2.

$$z_{hijk} = \alpha_{jk}\theta_{hi} + \delta_{jk}\phi_{hij} + e_{hijk} = \alpha_{jk}(\theta_{hi} + \theta_h - \theta_h) + \alpha_{jk}\frac{\delta_{jk}}{\alpha_{jk}}(\phi_{hij} + \phi_{hj} - \phi_{hj}) + e_{hijk}$$

$$= \alpha_{jk}(\theta_h + \frac{\delta_{jk}}{\alpha_{jk}}\phi_{hj}) + \delta_{jk}(\phi_{hij} - \phi_{hj}) + e_{hijk} =$$

$$= \alpha_{jk}(\theta_h + \lambda_{jk}\phi_{hj}) + e^*_{hijk} \qquad (3)$$

donde $e^*_{hijk} = \delta_{jk}(\phi_{hij} - \phi_{hj}) + e_{hijk}$ y $e^*_{hijk} = N\left(0, 1-\alpha^2_{jk}(1-\sigma^2) - \delta^2_{jk}(1-\sigma^2_j)\right)$

Obsérvese que en la ecuación 3, a partir de la que obtendremos la probabilidad de que un alumno elegido al azar del grupo h responda correctamente al ítem *jk* es en el fondo una ecuación de regresión entre dos variables latentes, una de las cuales, la independiente, tiene una naturaleza compuesta. En efecto, sus componentes son θ_h que es la media del grupo *h* en el factor general, y ϕ_{hj} que es la media del grupo h en el factor específico *j*. Para simplificar la notación llamaremos ϕ^*_{hj} a esa variable compues-

ta. Pues bien, de forma muy similar a la anterior obtenemos la probabilidad de respuesta correcta al ítem *jk* de un individuo elegido al azar del grupo *h* si este tiene como media en la variable compuesta ϕ^{*}_{hj}.

$$P(x_{hijk}=1 \mid \phi^{*}_{hj}) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{a^{*}_{jk}(\phi^{*}_{hj}-b^{*}_{jk})} \exp(-\frac{t^2}{2})dt \qquad (4)$$

donde $a^{*}_{jk} = \dfrac{\alpha_{jk}}{\sqrt{1-\alpha^2_{jk}(1-\sigma^2)-\delta^2_{jk}(1-\sigma^2_j)}}$

y $b^{*}_{jk} = \dfrac{\gamma_{jk}}{\alpha_{jk}}$.

Nótese que el parámetro de dificultad es el mismo que en el modelo anterior, lo que nos permitirá poner más adelante en relación los dos submodelos.

En este caso la variable compuesta ϕ^{*}_{hj} tiene una distribución $\phi^{*}_{hj} \approx N(0,\sigma^2 + \lambda^2_j\sigma^2_j)$. En esta última expresión de hecho desconocemos todos los elementos que determinan la varianza. Por eso lo que se hace es utilizar $\phi^{**}_{hj} \approx N(0,1)$ y se estiman a^{**} y b^{**}, y en un paso posterior se reescalan.

La relación entre los niveles

Los ítems en el nivel 1 se calibran en una escala que arbitrariamente se define como $\theta \approx N(0,1)$. Sin embargo la escala del nivel 2 no puede definirse arbitrariamente de la misma manera, ya que existe una relación entre la escala del nivel 1 y la del nivel 2, y por eso la escala 'natural' del nivel 2 viene dada por $\phi^{*}_{hj} \approx N(0,\sigma^2 + \lambda^2_j\sigma^2_j)$. Dado que no conocemos los elementos de la varianza, realizamos un reescalamiento por otros medios.

Para empezar, la relación entre la escala 'real' o 'natural' y la provisional ϕ^{**}_{hj} viene dada por

$$\phi^{**}_{hj} = \frac{\phi^{*}_{hj}}{C_j} \text{ y } a^{**}_{jk} = a^{*}_{jk}C_j \text{ con } C_j = \sqrt{(\sigma^2 + \lambda^2_j\sigma^2_j}$$

El hecho importante para el reescalamiento es que como vimos anteriormente $b^{**}_{jk} = b^{*}_{jk}$.

Por tanto al hacer las estimaciones en el modelo de nivel 1 ya obtuvimos un $\hat{b}_{jk}$ luego una estimación adecuada de C_j será $\hat{C}_j = \frac{1}{K}\sum\frac{\hat{b}_{jk}}{\hat{b}^{**}_{jk}}$ por lo que $\hat{\phi}^{*}_{hj} = \hat{\phi}^{**}_{hj}C_j$ y

$\hat{a}^{*}_{jk} = \dfrac{\hat{a}^{**}_{jk}}{C_j}$ y $\hat{b}^{*}_{jk} = \dfrac{\hat{b}^{**}_{jk}}{C_j}$.

De esta forma vemos en un primer paso que la relación definida entre los niveles nos permite situar las estimaciones en escalas relacionadas.

Un segundo paso consiste en verificar la agregabilidad de los niveles. Esto significa que la puntuación del nivel de grupo en el área global (matemáticas) puede ser calculada en dos formas, bien a través de la obtención de la media de las puntuaciones globales de los individuos del grupo, o bien a través de la media de las medias de subdimensión del grupo.

La media de las subdimensiones j en un grupo, después de reescalar convenientemente, y si no hubiese errores en la estimación y el reescalamiento sería

$$\frac{\sum_j \phi^*_{hj}}{J} = \frac{\sum_j (\theta_h + \lambda_j \varphi_{hj})}{J} = \frac{J\theta_h + \sum_j (\lambda_j \varphi_{hj})}{J} = \theta_h + \frac{\sum_j (\lambda_j \varphi_{hj})}{J}$$

Pero como sí hay error, para una escuela dada lo que hacemos es calcular la esperanza matemática de esa escuela.

$$E(J^{-1}\sum_j \phi^*_{hj} \mid \theta_h) = E\left(\theta_h + \frac{\sum_j (\lambda_j \varphi_{hj})}{J} \mid \theta_h\right) = \tag{5}$$

$$= \theta_h + \frac{\sum_j \lambda_j E(\varphi_{hj} \mid \theta_h)}{J}$$

y como la covarianza de ϕ_{hj} y θ_h es cero, $E(\phi_{hj} \mid \theta_h) = E(\phi_{hj})$ y esto último por definición es cero, luego la ecuación 5 es igual a θ_h. Si tomamos aproximaciones en lugar de parámetros, lo que tenemos es $E(\frac{\sum_j \hat{\phi}^*_{hj}}{J} \mid \theta_h) \cong \hat{\theta}_h$

De esta forma tenemos en relación las estimaciones independientes de los dos niveles. Esta es además una forma muy fácil de comprobar la adecuación del modelo en cada grupo. Naturalmente, sólo si las medias de los grupos coinciden coincidirán las medias en la población.

CONCLUSIONES

Habiendo establecido las relaciones entre el meta-análisis, los estudios de eficacia escolar y la evaluación, se presentan dos ejemplos de cómo el enfoque multinivel puede mejorar las estimaciones de algunos parámetros en la evaluación. (En Murillo (1999) y Castro (1999) se abordan las posibilidades del análisis multinivel en los otros dos campos).

Cuando el enfoque multinivel se utiliza en la estimación de los parámetros fijos (media general, media de las unidades de nivel 2) los estimadores obtenidos son superiores a los estimadores OLS tradicionales.

En otro ejemplo hemos visto cómo el enfoque multinivel en el contexto de los modelos IRT permite satisfacer las necesidades de la evaluación respecto de la información sobre el rendimiento medio de los grupos en ciertas subdimensiones y de la información de las unidades de nivel 1, los sujetos, en áreas más amplias; y de cómo es posible la relación entre los distintos niveles.

REFERENCIAS

Bryk, A.S. y Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical Linear Models*. Ed SAGE London.

Lindley, D.V., y Smith, A.F.M. (1972). Bayes estimation for linear models. Journal of the Royal Statistical Society, Series B. 34, 1-41.

Mislevy, T.J. y Bock, R.D. (1989). *A Hierarchical Item-Response Model for Educational Testing* en R. Darrell Bock (Ed.). Multilevel Analysis of Educational Data. Academic Press Inc. San Diego (1989).

Castro Morera, M. (1999). Modelos multinivel aplicados al meta-análisis RIE, Volumen 17, nº 2 (1999).

Murillo Torrecilla, F.J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar, RIE, Volumen 17, nº 2 (1999).

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 445-453

MODELOS MULTINIVEL APLICADOS AL META-ANÁLISIS

María Castro

El meta-análisis es una técnica de síntesis de resultados de investigación procedentes de un conjunto de investigaciones que abordan el mismo tema de estudio. A nadie se le escapa que esta síntesis de resultados aparece bloqueada por una variada cantidad de problemas como múltiples tipos de evidencias, diferentes diseños experimentales, distintos tipos de resultados, distintas medidas de la magnitud del efecto, sesgos en la validez interna y externa, o la existencia de evidencias indirectas o incompletas, por sólo señalar los más importantes. Los métodos meta-analíticos tradicionales aportan herramientas para resolver algunos de estos complejos problemas, aún así, los procedimientos tienen algunas limitaciones.

El enfoque meta-analítico basado en la aplicación de la estructura que aportan los *modelos multinivel* con *procedimientos de estimación bayesianos y de máxima verosimilitud* se plantea como una alternativa novedosa. La innovación en el procedimiento de síntesis se define en dos sentidos: por un lado, el modelo de análisis y, por otro, los estimadores utilizados (Castro, 1997).

Con relación al modelo, la organización de los datos meta-analíticos responde a una estructura jerárquica o anidada, ya que para realizar un meta-análisis se necesita que el tema de investigación se repita de estudio individual a estudio individual, estando asociado a cada uno de ellos características específicas. El objetivo que se pretende es obtener información útil procedente del conjunto de investigaciones. Se ve que hay dos niveles de análisis, la relación que se establece entre variables dentro de cada estudio individual y la relación que se establece a lo largo de todo el conjunto de estudios, niveles que es importante diferenciar para no mezclar distintos tipos de efectos. Los modelos multinivel aportan una estructura general que permite representar cada uno de estos niveles con un submodelo.

Con respecto a la estimación, la lógica bayesiana no es nueva, desde que Bayes en 1763 enunciara el famoso teorema se ha desarrollado toda una rama de la inferencia estadística. Sin embargo, esta lógica ha sido escasamente aplicada en el ámbito de las Ciencias Sociales (Pollard, 1986) aunque sí se encuentran aplicaciones específicas al meta-análisis dentro del ámbito de las Ciencias Médicas (Eddy, Hasselblad y Shachter, 1992).

Este nuevo planteamiento está orientado a la toma de decisiones sobre una base de evidencia, aunque éstas sean incompletas o imperfectas. Su objetivo es, por tanto, hacer la mejor síntesis posible con la evidencia utilizable. Ésta es una de las principales diferencias con los tradicionales métodos meta-analíticos. Otra de las diferencias más significativas es la transformación de la conceptualización del problema de la síntesis de la evidencia. Deja de ser un problema básicamente descriptivo para convertirse en un problema de inferencia estadística, puesto que se propone la extracción de conclusiones que van más allá de la mera descripción de los datos. Si bien ésta ha sido una de las principales finalidades del meta-análisis clásicamente concebido, las estrategias metodológicas aplicadas no han sustentado este objetivo. Ahora, el principal problema del meta-análisis es la descomposición e identificación de fuentes de varianza y se reconoce la estructura jerárquica de los datos. Por tanto, parece más lógico aplicar modelos estadísticos que reflejen esta estructura y permitan identificar distintas fuentes de varianza, como es el caso de los modelos multinivel (Castro y De la Orden, 1998).

De una manera muy sintética, el meta-análisis es un procedimiento que pretende estudiar la posibilidad de generalización de los resultados de investigación. Las estrategias empleadas hasta ahora (Glass, 1976; Hunter y Schmidt, 1990 o Hedges y Olkin, 1985) trataban de depurar los estimadores de la magnitud del efecto trabajando sobre factores aislados (falta de homogeneidad, error muestral, debilidad en la validez de constructo, etc.) o aportan modelos no del todo realistas que presuponen que toda la variabilidad entre resultados puede ser explicada por las características de los estudios.

La alternativa propuesta desde los modelos multinivel parte de un planteamiento radicalmente distinto, intenta analizar las posibilidades de generalizabilidad de un conjunto de resultados de investigación de forma conjunta. La cuestión estadística central en un meta-análisis es el *estudio de la consistencia de los resultados entre distintas investigaciones*. Si se obtienen efectos similares se pueden resumir en un índice conjunto de magnitud del efecto promedio. Normalmente, los resultados son inconsistentes y la magnitud del efecto varía de investigación a investigación. A este problema se le han ido dando distintas soluciones, por ejemplo Hunter y Schmidt (1990) estiman la media y desviación típica de la verdadera magnitud del efecto o Hedges y Olkin (1985) desarrollan pruebas de homogeneidad para proceder a la explicación de la variabilidad en función de variables moderadoras.

Sin embargo, el problema de la inconsistencia es tan fuerte que incluso cuando las distintas investigaciones comparten la misma magnitud del efecto, los resultados pueden variar por efecto del error muestral. De ahí que el principal foco de atención del meta-análisis sea **diferenciar los componentes de variación de las magnitudes**

del efecto (Bryk y Raundenbush, 1985). Es decir, definir qué parte se debe al error muestral y qué parte se debe verdaderamente a la inconsistencia de los efectos. Si se detecta inconsistencia, se puede formular un modelo que de cuenta de ella.

En definitiva, esta nueva orientación centrada en la identificación de componentes de varianza está estrechamente relacionada con la Teoría de la Generalizabilidad desarrollada por Cronbach (Cronbach, Rajaratnam y Gleser, 1963; Cronbach, Gleser, Nada y Rajaratnam, 1972; Martínez Arias, 1995), en tanto que pretende diferenciar qué varianza entre elementos —en este caso investigaciones primarias— se puede considerar varianza verdadera y cuáles son al error. El concepto de error de medida deja de considerarse de forma unitaria e indiferenciada para introducir el concepto estadístico de *muestreo de fuentes de variación múltiples*, que permite considerar la variabilidad de cada una de las características de la investigación primaria, lo que, a su vez, permite considerar distintas fuentes de error que pueden ser tratadas empleando los procedimientos del modelo lineal general del diseño de investigación. De la misma forma, el modelo de medidas paralelas se sustituye por el de *medidas aleatoriamente paralelas*, considerando que las distintas características de las investigaciones pueden entenderse como una muestra aleatoria de un universo más amplio, definido por la población de características posibles bajo las cuales se ha definido el marco del meta-análisis. Probablemente, el concepto más significativo para el meta-análisis sea la extensión de fiabilidad al más amplio de *generalización* o grado de generalidad, entendido como la inferencia estadística a un universo o población a partir de un estimador observado que se considera como una muestra concreta de dicho universo. No es otra cosa que la invarianza dentro de una población de características o la generalizabilidad de un resultado concreto a una población de características.

Interesa, por tanto, encontrar o desarrollar un modelo matemático que se adapte mejor a la situación particular de investigación que se tiene y que permita utilizar la evidencia acumulada sin incurrir en problemas que invaliden —aunque sea parcialmente— las conclusiones. Y esta es la solución que aportan los modelos multinivel (Castro y Gaviria (a), en prensa).

ADECUACIÓN DE LOS MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES AL PROBLEMA META-ANALÍTICO

Una de las situaciones de investigación en las que se pueden descubrir una estructura anidada de los datos es en los estudios meta-analíticos (Bryk y Raundenbush, 1992; Draper, 1995). Una investigación individual pretende descubrir una determinada relación entre una variable de tratamiento y los efectos del mismo. Por otra parte, si se cuenta con un conjunto de investigaciones sobre el mismo tema —es decir, investigaciones que estudian la eficacia del mismo conjunto de tratamientos— lo que se quiere estudiar es la constancia o invariabilidad de los efectos en el total de la muestra. Hay, por tanto, dos niveles distintos de relación tratamientos-efectos, la que se establece dentro de cada investigación individual y la que se establece a lo largo de todo el conjunto de investigaciones. Ahora, la relación entre variable de tratamiento y efectos está anidada en el conjunto de estudios.

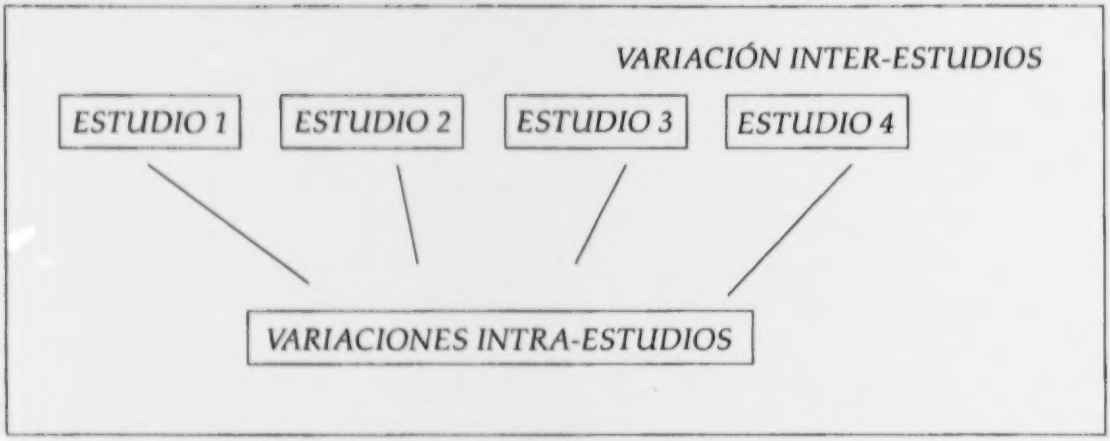


Figura 1. *Fuentes de variación meta-analítica*

Aparecen, como se ve, dos fuentes de variabilidad. En el primer caso, la variabilidad intra-estudio se debe a las características de la muestra. Sin embargo, además de la variabilidad muestral, entre las investigaciones primarias pueden existir diferencias en los diseños, en los instrumentos de recogida de información,..., en definitiva entre las peculiaridades y características propias de cada investigación. En este caso se puede considerar que se está trabajando con una muestra de investigaciones primarias extraídas de la población de investigaciones con características similares. Se perfila entonces otra fuente de variabilidad, la debida al muestreo entre la población de estudios posible. Como se ve en la Figura 1, se identifican claramente dos niveles, un nivel de estudios individuales y un nivel del conjunto de investigaciones. La relación tratamientos-efectos está afectada por distintos tipos de variación debida bien al muestreo entre sujetos bien al muestreo entre estudios, según el nivel de análisis (Castro, 1997).

Claramente, *los datos meta-analíticos tienen una estructura anidada, y es pertinente aplicar la lógica de los modelos multinivel*: por un lado, los efectos de los tratamientos están anidados en las investigaciones y, por otro, el tema sustantivo, objeto de investigación, es común al conjunto de estudios. Así, se necesitan modelos que estén preparados para dar cuenta de la variación en dos niveles distintos: dentro de cada investigación y entre el conjunto de investigaciones. En definitiva, se busca estudiar las fuentes de variación entre efectos de los tratamientos, dentro de cada investigación individual y dentro del conjunto de investigaciones. En el nivel de investigación individual, se evalúa la relación entre tratamiento y efectos en cada investigación concreta. Dentro del nivel del total de investigaciones, se evalúa la consistencia de esa relación a lo largo de todo el conjunto de estudios, estimando la inconsistencia de los resultados.

Las diferencias en la aplicación de los modelos multinivel a estudios meta-analíticos frente a otro tipo de estudios se observan principalmente en dos puntos (Bryk y Raundenbush, 1992): a) las puntuaciones brutas de cada investigación individual no suelen estar disponibles, teniendo normalmente los estadísticos publicados en los

informes, y b) que cada investigación suele emplear distintas medidas de los resultados, incluso en el caso de que se consideren medidas del mismo constructo, por eso siempre el primer objetivo del meta-análisis ha sido la búsqueda de una métrica común.

Desde el punto de vista de la *conceptualización*, los modelos multinivel aportan un entorno natural para expresar y comparar teorías sobre las relaciones estructurales entre variables en cada uno de los niveles definidos (Draper, 1995; Goldstein, 1995). Así, dentro de los estudios meta-analíticos, se pueden desagregar los determinantes procedentes del nivel del estudio individual, del nivel del conjunto de investigaciones y de la interrelación entre ellos. Por otra parte, resultan particularmente interesantes las implicaciones consideradas desde el punto de vista del *diseño y del análisis*. En el caso concreto del meta-análisis, al existir variación dentro de cada investigación individual y entre investigaciones parece clara la necesidad de una estrategia analítica que pueda representarla, lo que supone una formulación jerárquica de las fuentes de variación y capacidad para dar cuenta de ella. La supresión o no inclusión de alguno de los niveles puede llevar a obtener estimaciones sesgadas. Si las medidas de la magnitud del efecto tienen como base muestras moderadamente amplias ($N \geq 30$), la distribución de los estadísticos será aproximadamente normal y se asume que con varianza conocida. Desde un punto de vista *estadístico*, el meta-análisis supone el estudio de un conjunto de estimaciones independientes, cada una de ellas normalmente distribuidas y con varianza conocida.

MODELO LINEAL MIXTO APLICADO AL META-ANÁLISIS

Con el objeto de presentar una pequeña ilustración, se expone el meta-análisis de Goodman (1989), revisado por Draper y cols. (1993) y Draper (1995), con datos procedentes de seis investigaciones clínicas sobre los efectos de la aspirina en la mortalidad de pacientes que han sobrevivido a un ataque al corazón. De los seis estudios, cinco muestran que la aspirina reduce la tasa de mortalidad en estos pacientes. Sin embargo, el sexto estudio no sostiene esta conclusión, con la particularidad de que es el experimento con mayor número de sujetos. Las preguntas que, lógicamente, se plantean son: a) ¿por qué el sexto estudio arroja resultados diferentes?, b) si la respuesta a la anterior pregunta es incierta, qué hacer para reducir esa incertidumbre, y c) ¿qué terapia recomendar a los pacientes mientras se responde a la pregunta b)?

Para resolver este problema, Goodman define un modelo multinivel en el que, en el primer nivel, la variación intra-estudios es completamente aleatoria y se asume como conocida la variación inter-estudios. Al probar el ajuste del modelo, se observa que hay una gran cantidad de varianza sin explicar, siendo necesario formular un modelo de segundo nivel, donde se introduce una posible variable moderadora de los resultados para mejorar el ajuste del modelo. En este caso, la variable es el conocimiento previo sobre los efectos de la aspirina en las tasas de mortalidad de estos pacientes obtenido en el conjunto de investigaciones. El paso siguiente consiste en probar la existencia de varianza residual interestudios que este modelo de segundo nivel rechaza explicar.

En la literatura se emplean dos modelos para el tratamiento de la variabilidad de los resultados de investigación (Castro, 1997; Castro y De la Orden, 1998). Según Hedges y Olkin, uno de ellos entiende que toda la variabilidad entre los estudios se puede explicar a partir de las características de los estudios —modelo de efectos fijos—, que es el más desarrollado, y otro plantea que toda la variación es inexplicable —modelo de efectos aleatorios— debida, por tanto, al azar. Ambos modelos pueden parecer plausibles, sin embargo, no deja de ser ciertamente reduccionista e irreal considerar toda la variación posible totalmente aleatoria o totalmente determinada. Quizá sea más interesante pensar que una parte de la variación puede tener explicación a partir de las características de las investigaciones y otra parte puede deberse a la variación aleatoria dentro de la muestra de estudios, aparte de la variación debida al muestreo entre sujetos. Este planteamiento coincide con el de los modelos multinivel, que incorporan un modelo de efectos mixtos (Raundenbush y Bryk, 1985). En el ejemplo, el modelo propuesto es de efectos mixtos, ya que en el primer nivel reconoce que toda la variación tiene un origen aleatorio. Sin embargo, en el segundo nivel se introduce una variable de carácter fijo, propia del conjunto de estudios que contribuye a explicar la variabilidad restante. Este modelo supera al modelo de efectos aleatorios puesto que éste únicamente describe la variabilidad entre estudios sin intentar explicarla. Además, el modelo de efectos mixtos permite responder mejor a la tercera cuestión planteada, ya que emplea toda la información disponible en el conjunto de investigaciones, frente a una posible respuesta dada a partir de un modelo de efectos fijos, que no reconoce la posible variación entre investigaciones primarias, y donde toda la variación se puede atribuir a las distintas muestras de sujetos empleadas. Por otra parte, la respuesta a las dos primeras preguntas sólo es posible desde un modelo como el mixto, ya que es el único modelo que descompone y analiza distintas fuentes de variación.

En la propuesta de Raundenbush y Bryk (1985) para la aplicación de modelos de efectos mixtos al meta-análisis, dentro del nivel de estudios primarios, la variación se entiende como aleatoria, mientras que en el nivel del conjunto de investigaciones, la variación intra-estudios se trata como resultado, dependiente de las características de los estudios. Este modelo permite probar hipótesis sobre la influencia de las características en los resultados, encontrar estimadores mejorados de los efectos individuales (*empírico bayesianos*) y examinar la sensibilidad de todas las inferencias sustantivas contando con la imprecisión en la estimación de los componentes de varianza.

El modelo general plantea que la variabilidad entre magnitudes del efecto es completamente aleatoria. Una vez que se comprueba que hay una parte de la variabilidad que este modelo rechaza explicar, introduce el segundo nivel que expresa una variación explicable de forma fija a partir de las características conocidas de los estudios, más un componente aleatorio debido al muestreo entre investigaciones. La estimación se considera empírico-bayesiana puesto que considera la información procedente del conjunto de investigaciones para estimar los valores de la magnitud del efecto. Veámoslo con más detalle.

En el *primer nivel*, se formula un modelo separadamente para cada investigación individual, que estima los parámetros independientemente para cada unidad. Los

parámetros en este nivel varían aleatoriamente alrededor de una media central. El modelo explica la variabilidad intra-estudios como una función de las diferencias entre unidades. El modelo para este primer nivel queda formulado de la siguiente manera:

$$d_i = \delta_i + e_i \qquad (1)$$

donde $i = 1, 2, ..., k$ son las distintas investigaciones primarias, δ_i es el valor paramétrico de la magnitud del efecto y e_i es el término de error aleatorio debido al muestreo entre sujetos que se asume como independiente, normalmente distribuido y con varianza v_i, $e_i \sim N(0, v_i)$.

En el *segundo nivel* se atiende a la variación inter-investigaciones y las variaciones inter-investigación son vistas como una función de las diferencias entre las características de investigaciones. Los parámetros de la magnitud del efecto (δ_i) varían como una función de las características conocidas de los estudios más un término de error aleatorio, procedente ahora del muestreo entre investigaciones. El modelo para este segundo nivel queda expresado de la siguiente forma:

$$\delta_i = \vec{W}_i \vec{\gamma} + u_i \qquad (2)$$

donde: $\vec{W}_i$ es un vector (qx1) de constantes que representa las diferencias conocidas entre estudios, $\vec{\gamma}$ es el vector (qx1) de los parámetros inter-estudios y u_i es el error aleatorio debido al muestreo entre investigaciones, que se asume independiente, y que está normalmente distribuido, con media cero y varianza τ^2, $u_i \approx N(0, \tau^2)$.

La ecuación 2 para este segundo nivel se conoce dentro de la literatura sobre estadística bayesiana como la distribución *a priori* de δ_i. La razón para esta denominación es que intenta estimar los parámetros de esta distribución con los datos que ya se conocen procedentes de un conjunto de investigaciones, el procedimiento se denomina «*empírico bayesiano*» (Bryk y Raundenbush, 1985; Berger, 1985). Este estimador ha demostrado su mejor comportamiento estadístico frente al estimador tradicional de la magnitud del efecto (Castro, 1997; Castro y Gaviria (b), en prensa).

El modelo combinado de los dos niveles definidos es:

$$d_i = \vec{W}_i' \vec{\gamma} + u_i + e_i \qquad (3)$$

donde se asume que u_i y e_i son independientes y la distribución marginal de d_i es: $d_i \approx N(\vec{W}_i' \vec{\gamma}, v_i + \tau^2)$. Entonces, el modelo multinivel aplicado al meta-análisis es equivalente a un modelo mixto con efecto fijos, $\vec{\gamma}$, y efectos aleatorios, u_i.

La aportación de este modelo está centrada en dos puntos:

- en primer lugar, el reconocimiento de la doble fuente de variabilidad aleatoria, que además tiene la ventaja de ser un modelo más generalizable que los modelos clásicos, a pesar de tener una varianza de error menor que el modelo de efectos aleatorios, y,
- en segundo lugar, la consideración de la existencia de una distribución de parámetros, δ_i, rompiendo la lógica clásica que prevé un único valor paramétrico central para cualquier estimación de la magnitud del efecto individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayes, T. (1763). An essay towards solving a problem in the doctrine of chance. Reeditado en *Biometrika*, 45, 293-315.

Berger, J.O. (1985). *Statistical decision theory and bayesian analysis*. New York: Springer-Verlang.

Bryk, A.S. y Raundenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. London: Sage.

Castro, M. (1997). Meta-análisis. Aportaciones metodológicas a la síntesis cuantitativa de la evidencia. Un estudio de simulación Montecarlo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Castro, M. y De la Orden, A. (1998). Análisis y comparación de las características de los modelos de síntesis meta-analítica: aportaciones de los modelos jerárquicos lineales. *Bordón* 50 (2), pp. 119-134.

Castro, M. y Gaviria, J.L. (a) (en prensa). Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico-bayesiano. *Revista de Educación*.

Castro, M. y Gaviria, J.L. (b) (en prensa). Application of herarchical lienar models to meta-analysis: study of the monte carlo simulation on the functioning of traditional and empirical-bayes effect size. *Quality and Quantity*.

Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nada, H. y Rajartanam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurement*. New York: John Wiley.

Cronbach, L.J., Rajartanam, N. y Gleser, G.C. (1963). Theory of generalizability. A liberation of reability theory. *Britihs Journal of Statistical and Mathematical Psychology*, 16, 137-173.

Draper, D. (1995). Inference and hierarchical modeling in social sciences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20 (2), 115-149.

Draper, D., Gaver, D.P., Goel, P.K., Greenhouse, J.B., Hedges, L.V., Morris, C.N., Tucker, J.R. y Waternaux, C. (1993). *Combinig information: statistical issues and opportunities for research*. Alexandria: American Statistical Associaton.

Eddy, D.M.; Hasselblad, V. y Schacher, R. (1992). *Meta-analysis by de confidence profile method. The statistical synthesis of evidence*. London: Academic Press.

Goldstein, H. (1995). Hierarchical data modeling in the social sciences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20 (2), 201-205.

Goodman, S.N. (1989). Meta-analysis and evidence. *Controled Clinical Trials*, 10, 188-204.

Hedges, L.V. y Olkin, I. (1985). *Stadistical Methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.

Hunter, J.E. y Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis. Correcting error and bias in research findings*. London: Sage.

Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

Pollard, W.E. (1986). *Bayesian statistics for evaluation research. An introduction*. Beverly Hills: Sage.

Raundenbush, S.W. y Bryk, A.S. (1985). Empirical bayes meta-analysis. *Journal of Educational Statistics*, 10 (2), 75-98.

439

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 453-458

LOS MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR

F. Javier Murillo Torrecilla[*]

El movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar está dirigido al análisis de los factores que hacen que los alumnos de una escuela tengan mejores resultados educativos que los de otra. Desde su aparición hace ahora 30 años, ha tenido lugar una evolución en los modelos y las técnicas de análisis utilizadas, las variables y factores estudiados, los instrumentos de recogida de datos, etc. La principal dificultad metodológica siempre ha radicado en la imposibilidad de utilizar metodologías de carácter experimental con manipulación del tratamiento, en este caso la asistencia a un centro u otro, para comprobar los efectos de un centro y sus variables (Goldstein, 1997). Frente a ello, se han utilizado tanto estudios de carácter extensivo, con muestras formadas por una importante cantidad de alumnos y de centros, como intensivos, especialmente los trabajos sobre centros eficaces e ineficaces (Purkey y Smith, 1983). Aunque los estudios de centros prototípicos jugaron un papel relevante en la década de los 70 y principios de los 80, aportando diferentes «listas de factores» que destronaron la terrible frase «*School doesn't matter*» de Coleman *et al.* (1966) y Jenks *et al.* (1972), parece que la línea de investigación sobre eficacia escolar se decantó por trabajos de carácter cuantitativo.

Los modelos de investigación seguidos en este movimiento fueron evolucionando del famoso y criticado «Input-Output» (p.e. Brookover *et al.*, 1979) al modelo Contexto-Entrada-Proceso-Producto» (p.e. Scheerens, 1992), atravesando los distintos pasos

* (Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
E-mail: javier.murillo@educ.mec.es

intermedios. Las variables analizadas pasaron de ser las variables de centro más fácilmente medibles, como el número de alumnos por aula o el presupuesto, a otras tales como el clima del centro y del aula, la autoestima del alumno, etc.

En cuanto a las técnicas de análisis, desde el informe Coleman, y hasta hace poco, los modelos por excelencia en eficacia escolar han sido los de regresión múltiple. Técnicamente, uno de los problemas de estos modelos es el generalizado incumplimiento de los supuestos (por ejemplo del error). Otro de los principales problemas surgía en el momento de seleccionar la unidad de análisis: el alumno o el centro. Quienes optaban por utilizar el alumno como unidad, estimaban el efecto de la escuela calculando la media de los residuales de los sujetos para cada centro (p.e. Jenks *et al.*, 1972 o Madaus *et al.*, 1980). Si, por el contrario, los investigadores optaban por un modelo de regresión múltiple con los datos agregados a nivel escolar (normalmente a través de las medias de las puntuaciones individuales), estimaban el efecto de la escuela mediante comparaciones realizadas directamente a partir de los residuales, utilizando los datos de los alumnos sólo para calcular las medias de cada escuela (Marks *et al.*, 1983; Prais, 1983). Una alternativa intermedia es el llamado Modelo de Cronbach (Cronbach y Webb, 1975), modelo de regresión donde las variables individuales están centradas en la media de su grupo y las variables de la escuela centradas en la media global.

Otra de las alternativas empleadas es el análisis de covarianza (Rutter *et al.*, 1979). Sin embargo, presenta muchos problemas, como por ejemplo la exigencia de que las unidades de análisis estén asignadas aleatoriamente a los tratamientos, o la necesidad de un alto número de grupos de cada condición, o que sólo muestra la existencia de diferencias, pero no las cuantifica. La alternativa del análisis causal ha sido menos utilizada, ya que tiene dos graves inconvenientes: uno de carácter práctico, que es la gran dificultad para que se ajusten los datos, y otro técnico: no tiene en cuenta la situación de anidamiento de los datos. De hecho, es una alternativa muy poco utilizada en la investigación sobre organizaciones y menos en el campo psicológico.

La gran novedad en la investigación sobre Eficacia Escolar ha sido la aparición de los Modelos Multinivel, desarrollados, en gran medida, por las necesidades metodológicas de la investigación. Para analizar más detenidamente sus aportaciones, vamos a realizar un estudio comparando los modelos clásicos que utilizan el análisis de regresión con los modelos multinivel.

Muy pocos han sido los estudios empíricos sobre Eficacia Escolar llevados a cabo en España. Sobresalen tres: el realizado por Aurora Fuentes (1986) mediante la utilización de análisis causal; el llevado a cabo por el CIDE dentro del marco de una investigación coordinada por la OCDE (Muñoz-Repiso, Cerdán y Murillo, 1995; Murillo, 1996), metodológicamente relacionado con los estudios de escuelas prototípicas; y el coordinado por el profesor Castejón (Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Castejón, 1996), que utiliza el análisis de regresión múltiple para estimar diversos índices de eficacia.

A partir de su investigación, Juan Luis Castejón escribió un interesante artículo para la revista RIE (Castejón, 1994) donde analizaba diferentes índices de eficacia. Concretamente comparaba cuatro índices de eficacia, los cuatro a partir del análisis de

regresión múltiple de alumnos y de centros, y ponderados o no. Su artículo concluía que, básicamente, no había diferencia entre los índices. En esta comunicación vamos a realizar un reanálisis de los mismos datos utilizando los modelos jerárquicos lineales o multinivel y, a partir de los resultados, discutiremos acerca de la adecuación de los índices propuestos.

La muestra de datos está formada por 1.924 alumnos de 69 aulas de 1° de BUP de los 24 centros de Bachillerato de la provincia de Alicante. Las variables analizadas son: rendimiento previo del alumno (x_1), inteligencia general (x_2), nivel socioeconómico familiar (x_3), nivel profesional de los padres (x_4) y, como variable de respuesta, las calificaciones finales de 1° de BUP (y) (Castejón, 1994).

El profesor Castejón calcula cuatro índices de eficacia, cada uno de ellos a partir de: a) Puntuaciones residuales a partir de la ecuación de regresión múltiple con datos de los centros obtenidos a partir de las medias de las puntuaciones de los sujetos; b) Puntuaciones residuales a partir de la ecuación de regresión múltiple con datos de los centros obtenidos a partir de la media ponderada de los sujetos; c) Medias de las puntuaciones residuales para cada alumno a partir de la ecuación de regresión; y d) Igual que el anterior, con la media residual estandarizada para cada alumno a partir de la ecuación de regresión.

Técnicamente, los cuatro índices comparados tienen serios problemas debidos a la utilización del análisis de regresión. Aquellos que utilizan las puntuaciones de los sujetos directamente pueden caer en la llamada falacia atomística, por la cual se otorgan las diferencias en las variables de los sujetos a los contextos. Al mismo tiempo, al compartir los sujetos un mismo contexto, se rechaza la hipótesis nula con mucha más frecuencia de lo que sugiere el α nominal. Para los dos índices que trabajan con los datos agrupados se pierde una gran cantidad de información, y disminuye la potencia del análisis estadístico. Además, se puede caer en la llamada falacia ecológica, por la cual se otorgan incorrectamente las características del contexto a los sujetos.

Los modelos multinivel, por su parte, proponen una estructura de análisis dentro de la cual se pueden reconocer los distintos niveles en que se articulan los datos, estando cada subnivel representado por su propio modelo (Draper, 1995). Cada uno de estos submodelos expresa la relación entre las variables dentro de un determinado nivel y especifica cómo las variables de ese nivel influyen en las relaciones que se establecen en otros niveles.

Tras el proceso de modelar los datos y estimar su ajuste, se ha llegado al modelo multinivel siguiente:

1er nivel (alumnos):

$$y_{ijk} = \beta_{0jk} + \beta_{1j}x_1 + 0{,}028x_{2ijk} + 0{,}037x_{3ijk} + 0{,}051x_{4ijk} + \varepsilon_{ijk}$$

2° nivel (aulas):
$$\beta_{0jk} = \beta_{0k} + u_{0jk}$$
$$\beta_{1j} = 0{,}906 + u_{1jk}$$

3er nivel (centros): $\beta_{0k} = 2{,}948 + v_{0k}$

$$[v_{ok}] = N(0,\Omega_v) : \Omega_v = [0{,}026]$$

$$\begin{bmatrix} u_{0jk} \\ u_{1jk} \end{bmatrix} = N(0,\Omega_u) : \Omega_u \begin{bmatrix} 0{,}064 & \\ 0{,}006 & 0{,}010 \end{bmatrix}$$

$$[e_{0ijk}] = N(0,\Omega_e) : \Omega_e = [1{,}030]$$

Del análisis de este modelo podemos sacar algunas ideas:

1. Se reconocen tres niveles de análisis: alumno (*i*), aula (*j*) y centro (*k*). Con ello conseguimos, fundamentalmente, que el modelo se ajuste mejor a los datos, pero también estudiamos lo que ocurre en el aula, nivel que está recobrando importancia en los estudios de eficacia escolar (p.e. Creemers, 1994 o Scheerens, 1997). Sin embargo, el centro explica muy poca variabilidad en los resultados de los alumnos; el aula explica algo más, pero no demasiado. Esto significa que el efecto de la escuela, en estos datos, es muy pequeño, lo que puede ser debido a que la variable respuesta es la calificación media obtenida en 1º de BUP, por lo que los centros han tenido poco tiempo para dejar su impronta.
2. El modelo se ajusta bastante bien a los datos, por lo que tanto el rendimiento previo como la inteligencia y el nivel socio-económico y cultural ayudan a explicar parte del rendimiento. Con más variables predictoras, fundamentalmente de aula y de centro, se podría conseguir un ajuste aún más perfecto.
3. Cada centro tiene un punto de corte diferente pero las mismas pendientes. Por tanto, gráficamente se representarían por hiperplanos paralelos. Sin embargo, en el nivel del aula aparece la pendiente del rendimiento previo, lo cual indica que la incidencia del rendimiento previo de los alumnos en sus puntuaciones finales sería diferente en cada aula.

Contrastando este modelo con el obtenido tras un análisis de regresión clásico, en cualquiera de las variedades analizadas por Castejón, hay que destacar que, en primer lugar, el modelo multinivel se ajusta mejor a los datos. Esto se debe, entre otras razones, a que una de las aportaciones de los modelos multinivel es explicar en mayor medida la parte aleatoria del modelo. Se realiza una distinta partición de la varianza, convirtiendo una parte de la misma en variación sistemática y descomponiendo la otra en función de sus fuentes de variación: alumno, aula o centro. De ahí obtenemos otra ventaja: se conoce cuál es el origen de los residuales, con lo que podemos obtener de manera más precisa los residuales de los alumnos, del aula y de los centros. Con ello, las cuatro propuestas que analiza Castejón se ven claramente superadas.

Sin embargo, el mayor problema que tiene la utilización de los residuales para estimar un «índice de eficacia de los centros» es de carácter conceptual. En ellos subyace la idea de que una escuela es «eficaz» cuando la calificación media de los alumnos que finalizan el curso es superior a la prevista, teniendo en cuenta su rendimiento previo, inteligencia y origen socio-económico y cultural. Esta definición tiene

algunos inconvenientes: en primer lugar, la valoración del logro del objetivo de un centro no se mide exclusivamente a través de las calificaciones del alumnado, sino que es necesario considerar otros aspectos de su desarrollo personal y social, cuestión suficientemente reiterada. Igualmente, hay que considerar que un centro puede ser más eficaz en Ciencias Naturales y menos en Matemáticas, diferencias que no contempla este índice homogeneizador. Por último, entendemos que un centro es eficaz si se mantiene así durante varios años y no en un momento coyuntural, por lo que no pueden ser definitivos los resultados tomados en un único momento. Estos problemas, sin embargo, tienen que ver con los datos recogidos y, por tanto, no entran en nuestra consideración ni en la del artículo de Castejón.

Otras dificultades, más interesantes en este caso, tienen que ver con el procedimiento de análisis. Podemos afirmar que un centro no es eficaz si no consigue el desarrollo máximo de *todos* sus alumnos. La equidad es, por tanto, un factor íntimamente ligado a la eficacia; de hecho, no hay eficacia sin equidad. Como se ha visto, con los modelos jerárquicos lineales se elabora un modelo para cada nivel, es decir, para centros y aulas, en los que se recoge no sólo el punto de intersección (los resultados de un hipotético alumno medio de esa escuela o aula), sino cómo varía la pendiente para cada variable predictora; de tal forma, se observa si el centro es igualmente eficaz para todos los alumnos y no hay discriminaciones por sus características personales o sociales. Otra ventaja es la posibilidad de incorporar variables de los distintos niveles que minimicen la parte aleatoria del modelo.

Frente a los modelos clásicos, los modelos multinivel ofrecen a la investigación sobre Eficacia Escolar la posibilidad de poder recoger la estructura anidada de los datos educativos en sus niveles (alumno, aula, centro y contexto), así como poder distinguir con mayor precisión los efectos debidos a cada uno de esos niveles. De la misma forma, y esto es conceptualmente muy destacable, el modelo incluye la posibilidad de reconocer la equidad del centro, elemento fundamental para una correcta concepción de los términos «eficacia escolar» y «calidad de la educación».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.

Castejón Costa, J.L. (1994). Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos. *Revista de Investigación Educativa, 24*, 45-60.

Castejón Costa, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico y de los centros educativos: factores y modelos*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación, 301*, 221-224.

Coleman, J.S. *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Cronbach, L.J. y Webb, N. (1975). Between class and within class effects in a reported aptitude x treatment interaction: A reanalysis of a study by G.L. Anderson. *Journal of Educational Psicology, 67*, 717-724.

Draper, D. (1995). Inference and hierarchical modeling in the Social Sciences. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 115-147.

Fuentes Vicente, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal.* Madrid: Universidad Complutense.

Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(4), 369-395.

Jenks, C.S. (1972). *A reassessment of the effect of family and schooling in America.* New York: Basic Books.

Madaus, G.F., Afrasian, P.W. y Kellaghan, F. (1980). *School effectiveness: a reassessment of evidence.* New York: Mc Graw-Hill.

Marks, J., Cox, C. y Pomian-Srzednicki, M. (1983). *Standards in English schools.* London: National Council for Educational Standards.

Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J. y Murillo, F.J. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos.* Madrid: CIDE.

Murillo, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía, 246*, 66-72.

Prais, S. J. (1983). Formal and informal teaching: a further reconsideration of Professor Bennet's statistics. *Journal of the Royal Statistical Society - A, 146*, 163-169.

Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal, 4*, 427-452.

Rutter, M. *et al.* (1979). *Fifteen thousand hours.* London: Open Books.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice.* London: Cassell.

Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(3), 269-310.

Educación Multicultural

Coordinador:
Mª Ángeles Marín Gracia

446

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 461-462

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Mª Ángeles Marín

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPANTES

El symposium recoge la presentación de las líneas y trabajos de investigación en educación intercultural correspondientes a tres equipos de investigación:

- Universidad de Barcelona. Grupo Gredi. Ponente: Flor Cabrera. Título: Diagnóstico de la realidad socioeducativa multicultural. Diseño y evaluación de programas de intervención.
- UNED Madrid. Ponente: Mª Teresa Aguado. Título: Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos educativos multiculturales.
- Universidad de Almería. Ponente: Encarna Soriano. Título: Diseño y evaluación de programas de educación multicultural.

PRESENTACIÓN

Los trabajos de investigación que se presentan, responden fundamentalmente a la inquietud de estudiar la realidad educativa que se plantea en las aulas multiculturales y dar respuesta a las necesidades del profesorado.

Los objetivos de las investigaciones realizadas y en curso se pueden agrupar en:

a) Realizar un diagnóstico de la realidad multicultural y de las respuestas educativas que se están poniendo en práctica en los centros de primaria y secundaria
b) Diseñar y evaluar programas de educación intercultural para el desarrollo de la identidad étnico-cultural y para la inserción socio-laboral de los inmigrantes
c) Estudiar las prácticas educativas con la finalidad de identificar modelos educativos y pautas de actuación referidas a la atención a la diversidad cultural en las aulas y centros

Se han elaborado instrumentos diagnósticos diversos para conocer las necesidades del profesorado, sus actitudes hacia la educación intercultural, la integración y valores del alumnado, y las necesidades de las familias.

En las investigaciones se combina la metodología cuantitativa con investigaciones de campo, y la cualitativa con estudios etnográficos y de investigación-acción.

Se exponen también las perspectivas de futuro de los tres grupos participantes y las nuevas líneas de trabajo que se están abriendo como consecuencia de las investigaciones realizadas. Los trabajos en curso giran en torno a la identidad europea y la ciudadanía global como una área importante a considerar dentro de las estrategias educativas interculturales, y a la evaluación de programas de educación intercultural en escuelas de diferentes países europeos.

En ambos casos el objetivo fundamental de los grupos es la formación del profesorado que trabaja en aulas multiculturales y el diseño y evaluación de programas y materiales que sirvan como apoyo educativo a la tarea realizada por el profesorado en distintos niveles de la educación formal y no formal.

448

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 463-469

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL (GREDI). UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Investigadores: M. Bartolomé (Coord.); F. Cabrera; J. Del Campo; J.V. Espín; M.A. Marín; M. Rodríguez; M.P. Sandín; M. Sabariego (Becaria)

PRIMERA LÍNEA: DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA MULTICULTURAL

A. Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria

OBJETIVOS: El estudio presenta dos investigaciones paralelas. La primera pretende caracterizar el medio familiar de las minorías estudiadas; conocer la percepción del profesorado sobre su práctica educativa en aulas con diferentes minorías culturales; diagnosticar los valores del alumnado de las minorías y conocer su nivel de integración en el aula, por último analizar las actitudes hacia la educación multicultural del profesorado en general.

La segunda investigación pretende comprender la diversidad cultural en la escuela; analizar el tratamiento de la realidad multicultural desde la exploración de la vida en el aula: organización del ambiente de aprendizaje; procesos de enseñanza-aprendizaje; estilos de comunicación; relaciones existentes; tipos de disciplina; estimar el nivel de integración de las minorías y descubrir los modelos educativos empleados, dentro y fuera del aula, para abordar la realidad multicultural.

A partir de las dos investigaciones se busca identificar las necesidades formativas de los profesores para llevar a cabo una propuesta educativa multicultural.

METODOLOGÍA: En la primera investigación se han elaborado: dos cuestionarios estructurados, uno para conocer la realidad familiar y el otro para recoger la percepción del profesorado; ambos se aplicaron en forma de entrevista. Una escala de actitudes hacia la educación multicultural. Al alumnado se le aplicó un test sociométrico y dos dinámicas para el diagnóstico de los valores. El cuestionario se aplicó a 56 profesores y la escala de actitud a 254. En total se ha entrevistado a 105 familias de las cuatro minorías elegidas. La muestra de niños es de 220. El diagnóstico de los valores se ha realizado mediante la técnica del análisis de contenido.

Para la segunda investigación se han realizado tres etnografías en tres escuelas públicas de Barcelona. El proceso se ha desarrollado en dos fases: descriptiva y focalizada utilizando como estrategia fundamental la observación participante (un total de 129 sesiones) y entrevistas a informantes clave, constituidos por el personal de la Administración, algunos miembros del Programa de Educación Compensatoria y los Directores de los Centros.

RESULTADOS: El modelo educativo subyacente en la realidad educativa multicultural estudiada oscila entre un modelo asimilacionista y el modelo compensatorio. Hay una percepción escasa por parte del profesorado de las implicaciones educativas de una realidad multicultural en el aula. Se constata un desconocimiento y falta de participación de las familias del alumnado de las minorías en los centros. El nivel de expectativas educativas y laborales de las familias de las minorías hacia sus hijos e hijas es muy elevado. El profesorado no introduce innovaciones metodológicas por el hecho de tener diferentes minorías culturales en el aula y percibe la diferencia del niño culturalmente diverso como un «déficit», sobre todo lingüístico, que le impide el acceso a la cultura mayoritaria. Los padres señalan también la lengua como el único problema de sus hijos en la escuela. El nivel de integración de los niños en las aulas es distinto para cada uno de los grupos minoritarios estudiados. El menor nivel de integración es el de los magrebíes y el mayor el de los filipinos.

B. Diagnóstico del nivel de integración del alumnado magrebí en el primer ciclo de la ESO y los cursos de 7° y 8° de EGB

Subproyecto 1: Diagnóstico del nivel de integración del alumnado magrebí en la educación secundaria obligatoria

OBJETIVOS: Se pretende diagnosticar del nivel de integración del alumnado magrebí en la educación secundaria obligatoria a partir de las respuestas de sus compañeros/as de clase. Se contrasta también este nivel de integración del alumnado con el que percibe su profesor/a.

METODOLOGÍA: Se utiliza un test sociométrico y una entrevista con el profesorado, en donde se le pregunta sobre el nivel de integración de este alumnado y sobre su nivel académico. Se elaboró un sistema de categorías sociométricas que recogió cualitativamente las relaciones establecidas entre la minoría magrebí y el grupo clase. La

muestra estaba constituída por un total de 81 alumnos y alumnas pertenecientes a la minoría magrebí, en 15 centros educativos.

RESULTADOS: Un 66% del alumnado magrebí tiene un bajo nivel de integración, tanto afectiva como académicamente. Afectivamente: un 43% no está integrado y un 23% tiene un nivel bajo. Sólo un 5% del alumnado magrebí presenta un alto nivel de popularidad dentro del grupo. Cuando se estudia la relación entre el nivel de integración afectivo y de aceptación académica se observa un elevado nivel de asociación entre ambas variables.

Este alumnado es más aceptado para realizar trabajo en grupo que para establecer relaciones afectivas. Es bastante realista en sus apreciaciones de atracción afectivas, sin embargo este realismo disminuye, en ambos criterios, cuando se trata de la percepción de rechazo.

El profesorado en general tiene buena opinión respecto al nivel de integración del alumnado magrebí, lo cual contrasta con el nivel de integración afectiva de este alumnado en el test sociométrico. De las pruebas de contraste realizadas se puede deducir que el profesorado, cuando opina sobre el nivel de integración del alumnado magrebí, tiene en cuenta fundamentalmente el criterio académico.

Subproyecto 2: Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural

OBJETIVOS: Diagnosticar las actitudes del profesorado de secundaria ante la educación multicultural. Comparar las actitudes de este profesorado con el profesorado de Educación Primaria.

METODOLOGÍA: Se elaboró una escala de Likert para el profesorado de Educación Secundaria. Se aplicó a 226 profesores/as de 33 centros educativos de enseñanza secundaria.

RESULTADOS: La actitud global del profesorado de secundaria es favorable a la educación multicultural y es semejante a la obtenida con el profesorado de primaria. Las actitudes del profesorado de secundaria no difieren en cuanto al sexo, la edad, los años de docencia, tipo de centro, tipo de enseñanza, ni por la ubicación del centro. A mayor experiencia docente en aulas con alumnado de minorías, el profesorado tiene una actitud más desfavorable, en cambio, su actitud es más favorable si tiene formación en educación multicultural.

El profesorado de secundaria y el de primaria, coincide en señalar como aspectos más positivos una mayor flexibilidad, tolerancia y mentalidad más abierta.

El profesorado afirma que todos los centros deberían trabajar con curricula multiculturales y dar respuesta a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros. No están de acuerdo con la segregación del alumnado de las minorías, pero lo manifiesta de forma bastante más clara el profesorado de secundaria.

Los resultados alertan de que el profesorado no debe afrontar experiencias con alumnado de minorías étnicas careciendo de formación en educación multicultural, pues puede ser contraproducente.

SEGUNDA LÍNEA: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

A. Elaboración de un proyecto alternativo de educación multicultural para la formación de maestros y su introducción sistemática en la escuela

OBJETIVOS: Este proyecto recoge la idea de que hay que contribuir y colaborar conjuntamente con el profesorado en la mejora de los centros desde una perspectiva intercultural. Se plantea introducir dicho cambio a través de la investigación-acción cooperativa, metodología que nos permite unir formación, investigación e innovación.

Este proceso se articuló a lo largo de los cursos (1994-95 y 1995-96) a través de la realización de tres seminarios fomativos organizados por el ICE y el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.

Primer Seminario: «Seminario I: Minorías étnicas y educación multicultural: La experiencia en Barcelona en la enseñanza primaria». (Septiembre 1994 a Enero 1995).

Segundo Seminario: «Seminario II: Minorías étnicas y educación multicultural: Investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales». (Febrero 1995 a Junio 1995).

Tercer Seminario: «Seminario III: Minorías étnicas y educación multicultural: Investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales». (Curso 1995-96).

TERCERA LÍNEA: EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICOCULTURAL EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN CENTROS MULTICULTURALES

A. Evaluación de una programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial

OBJETIVOS: La investigación se plantea en dos partes diferenciadas que responden a los dos objetivos generales:

1. Construcción de un instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica y aculturación en adolescentes. Se ha elaborado un instrumento a partir del modelo de Isajiw (1990) para medir las variables de identidad étnica y aculturación en adolescentes magrebíes.

METODOLOGÍA: Estudio de campo. El cuestionario se aplicó a una muestra de 81 alumnos magrebíes de 7º y 8º de clase sociocultural desfavorecida.

RESULTADOS: Los análisis estadísticos realizados evidencian una mayor validez y fiabilidad del instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica que para el de la aculturación. Su uso permite elaborar perfiles diferenciados para la identidad étnica y aculturación, con interpretación relativa y absoluta. También posibilita categorizar el nivel de integración sociopersonal del joven magrebí, a partir de su situación en ambos constructos.

2. Evaluación de la incidencia de un programa de acción tutorial, orientado al desarrollo de la identidad étnico cultural del alumnado en secundaria, en tres centros públicos de Barcelona. Se ha utilizado para esta investigación el programa elaborado por una de las componentes del nuestro equipo, Mª Paz Sandín (1998). La investigación pretendía valorar la influencia del programa, no solo en el alumnado, sino en la vida de los centros y, muy especialmente, en el profesorado que participaba en el desarrollo y evaluación del mismo.

METODOLOGÍA: Investigación evaluativa. Se ha elaborado un modelo que recoge los cuatro momentos fundamentales de una evaluación de proceso: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación de resultados inmediatos y permanencia o cristalización del cambio. También se ha estudiado la formación del profesorado que acompaña todo el proceso. Los informes evaluativos de cada uno de los centros se han presentado como un estudio de casos.

RESULTADOS: La investigación evaluativa evidencia la incidencia del programa en el desarrollo de la identidad étnico-cultural del alumnado y en el logro de un mayor nivel de cohesión en el aula y de integración, especialmente del alumnado magrebí. Pero los mayores logros se han conseguido en el profesorado participante, a pesar de que ha habido diferentes niveles de implicación. Se muestra satisfecho de la experiencia, ha aumentado su sensibilidad hacia la diversidad multicultural y su compromiso con un enfoque intercultural.

CUARTA LÍNEA: ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL E INSERCIÓN SOCIOLABORAL

A. Evaluación del proyecto Épikouros de inserción sociolaboral de inmigrantes

OBJETIVOS: La finalidad del estudio evaluativo se centró en evaluar la eficacia del proyecto sobre las personas inmigrantes atendidas. Se analizó el logro de los objetivos previstos, la utilidad y en qué medida las personas usuarias se incorporaron a la red normalizada de utilización de los servicios de inserción sociolaboral municipales.

Un segundo objetivo fue la evaluación de la efectividad y el impacto del proyecto sobre los servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento de Barcelona. Se concretó: a) valorar cómo había incidido el proyecto en el estado de opinión y sensibilidad entre los responsables de las asociaciones de los distintos colectivos de inmigrantes y en el personal técnico de los distintos servicios de inserción sociolaboral del Ayunta-

miento de Barcelona; b) analizar los modelos de inserción sociolaboral para personas inmigrantes; y, c) identificar las modificaciones que se deben plantear en los servicios del Ayuntamiento para atender a las necesidades específicas que plantean los distintos colectivos de inmigrantes.

Realizar una propuesta de modelo de inserción sociolaboral que tomara en consideración el aprendizaje y resultados obtenidos en el proyecto Epikouros.

METODOLOGÍA: Se trata de un estudio de evaluación externo y de carácter sumativo realizado una vez acabado el proyecto, desde un enfoque descriptivo-interpretativo en el cual era básico la reconstrucción de procesos. La parte descriptiva se obtiene a partir de las opiniones de las personas que participaron en el proyecto, bien como usuarias bien como técnicos o responsables de asociaciones, y la interpretativa a partir de las inferencias que se hacen de los significados atribuidos.

RESULTADOS: Los resultados del análisis evaluativo pusieron de manifiesto los aciertos y errores del proyecto Epikouros respecto al diseño y desarrollo del proyecto. Algunos elementos de planificación que debía haberse tenido en cuenta crearon posteriores dificultades. Es muy importante, en estos proyectos, la fase de su operativización y puesta en marcha, la preparación de las personas y contexto en el que va a operar. Si bien la aceptación y las reacciones de los implicados ante el proyecto fueron muy positivas, los problemas de coordinación entre los distintos servicios limitaron considerablemente sus resultados. Un problema importante de su desarrollo fue concentrar los esfuerzos más en uno de sus objetivos que en otros. Los efectos del proyecto han sido mínimos respecto a normalizar la información y uso de los servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento entre las personas inmigrantes. Un efecto importante del proyecto, valorado muy positivamente, fue su contribución a sensibilizar los distintos servicios del Ayuntamiento de la necesidad de atender las demandas de inserción sociolaboral de las personas inmigrantes.

Como resultado de la experiencia de Epikouros el estudio evaluativo concluye con una propuesta de un Modelo funcional de inserción sociolaboral para la población inmigrante, caracterizado por ser un modelo integrador, facilitador de acceso a los distintos servicios municipales y de actuación sistemática.

QUINTA LÍNEA: IDENTIDAD EUROPEA Y CIUDADANÍA GLOBAL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES (EN CURSO)

Investigadores: Dra. M. Bartolomé (Coord.); Dra. F. Cabrera; Dr. J. Del Campo; Dra. T. Donoso; Dra. J.V. Espín; Dra. M.A. Marín; Dra. M. Rodríguez; Dra. M.P. Sandín; M. Sabariego; I. Massot (Becaria). Colaboradores: A. Aneas y A. Latorre

OBJETIVOS: 1. Desarrollar el concepto de ciudadanía e identidad europea a partir de un trabajo conjunto de carácter interdisciplinar.

2. Acercamiento comprensivo a la realidad multicultural europea y necesidades formativas que se desprenden.

— Analizar el grado de sensibilización frente a los diferentes componentes de la ciudadanía (participación, tolerancia, responsabilidad social, solidaridad, respeto a la diversidad, derechos humanos, etc.) en: personas implicadas en procesos formativos, colectivos e instituciones con incidencia socio-formativa (ONG´s, AMPA´s), instituciones educativas, etc.)

— Diagnosticar el desarrollo de la identidad cultural de los diferentes colectivos, atendiendo de forma especial a los problemáticas de integración.

— Profundizar en las necesidades formativas de los diferentes colectivos estudiados a partir de las relaciones establecidas entre la identidad cultural y el concepto de ciudadanía.

3. Desarrollar, a través de procesos de investigación-acción, un programa de educación básica para la ciudadanía en las sociedades multiculturales europeas, desde el reconocimiento de la propia identidad cultural. Supone: formación de los participantes, innovación e investigación.

— Establecer un programa marco general de formación básica para la ciudadanía dentro de la UNIÓN EUROPEA.

— Desarrollo de algunos programas específicos para dar respuestas a necesidades determinadas.

4. Extender el impacto del programa y de todo el proceso de cambio educativo que ha originado a través de su difusión en los diversos países europeos.

METODOLOGÍA: Investigación por encuesta e investigación-acción cooperativa.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 471-475

DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR. UN MODELO PARA EL DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE ACTUACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

Investigadores: Teresa Aguado Odina (directora), Juan Antonio Gil Pascual, Rosario A. Jiménez-Frías, Ana Sacristán Lucas
Colaboradores: Belén Ballesteros Velázquez, Beatriz Malik Liévano, Mª Fe Sánchez García

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los cambios sociales y movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado profunda y extensamente el tejido social y la población escolar en toda Europa y, más recientemente, en España. La diversidad cultural no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, medio rural/urbano, etnias como la gitana y variantes regionales/lingüísticas; sin embargo, ha sido la llegada de emigración extranjera la que ha provocado el auge de la reflexión, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas. Es decir, la inmigración ha explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: la cultura como variable y la heterogeneidad como norma. Es cierto que el concepto de diferencia y lo intercultural como enfoque han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas pues las medidas adoptadas hasta el momento no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. Los sistemas educativos, los agentes e instituciones

454 A

que los conforman, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

El trabajo realizado se plantea desde la consideración de que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles. Este planteamiento inicial se asienta en unas premisas previas:

1. La educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna y no hay disponible otro camino; es preciso investigar acerca de las razones que explican las diferencias en cuanto a fracaso/éxito escolar entre los grupos de alumnos establecidos en función de características definidas culturalmente, para actuar sobre ellos.

2. El alumnado, sus familias y comunidades de referencia son diferentes culturalmente y desiguales socialmente. Los rasgos culturales que no están en armonía con la cultura escolar ni con las exigencias del mercado de trabajo son erradicados y erosionados. Su mantenimiento actúa como lastre para lograr el éxito en la escuela.

3. La cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia, el alumnado perteneciente a dicho grupo «juega con ventaja» en el acceso y el uso de los recursos escolares frente al alumnado más alejado de ese patrón de referencia.

4. Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales del alumnado a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Frente a esto debería ser posible una escuela igual y eficaz cuya influencia supere las diferencias iniciales del alumnado proveniente de grupos socioculturales diferentes.

5. La igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, la cual está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales. La forma en que las instituciones manejan estas relaciones, en orden a lograr resultados educativos determina las opciones reales del alumnado y conforma sus carreras académicas. Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes.

En sus líneas generales, la investigación realizada responde a ciertas características que creemos le conceden interés y especificidad:

a) Se asume una perspectiva intercultural en educación entendida como enfoque que implica a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular. Se asume que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos escolares, mas allá de la presencia de grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. No se trata de formular actuaciones educativas especificas para grupos culturales diversos sino de introducir una nueva perspectiva que afecta a todas las dimensiones y participantes del proceso educativo.

b) Se combinan la reflexión teórica y la comprobación empírica. En su dimensión teórica se analiza el tratamiento educativo dado a la diversidad cultural desde diferentes perspectivas tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Se delimita conceptualmente el modelo de educación intercultural y se revisa la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas en este campo de estudio, preferentemente en relación con contextos escolares multiculturales.

c) En su vertiente empírica, la atención se ha dirigido a lo que sucede en las aulas y centros escolares en orden a constatar las condiciones y procesos reales que describen las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. El esfuerzo en cuanto a recursos y tiempo se ha focalizado en lograr acumular datos «reales» recogidos directamente en los centros y aulas mediante observación continua y recurrente a lo largo de todo un curso escolar.

d) Se recurre a un diseño mixto y complejo que permita abordar la realidad estudiada desde diferentes perspectivas así como realizar aproximaciones más efectivas a los complejos fenómenos que describen las prácticas analizadas. Se han utilizado diversas estrategias metodológicas en función de los objetivos del trabajo, la accesibilidad a los escenarios y los recursos humanos/materiales disponibles.

OBJETIVOS

a) Delimitar el marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Configurar la perspectiva intercultural como enfoque desde el que analizar y formular modelos de actuación efectivos.

b) Formular y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y recogida de información acerca de las prácticas reales desarrolladas en los centros escolares. Esto exige la revisión y elaboración de instrumentos adecuados a los objetivos de la investigación, la accesibilidad a los escenarios, la disponibilidad de los participantes y los recursos humanos/materiales disponibles.

c) Analizar las prácticas educativas observadas con objeto de identificar modelos educativos, pautas de actuación referidos a la atención educativa dada a la diversidad cultural del alumnado y sus familias. Evaluar la efectividad de estas prácticas en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural propuesto.

METODOLOGÍA

Dada la complejidad de los fenómenos educativos a estudiar y la falta de teorías potentes que nos proporcionen un marco previo consistente, se ha optado por un enfoque multiparadigmático en el que:

a) Se ha recurrido a un diseño mixto en el que se utilizan de forma combinada el diseño cuasi-experimental y la aproximación etnográfica, la cual es especialmente relevante cuando se trata de esclarecer realidades socioculturales sobre las que intervenir y cuando se aspira a aportar nuevas lecturas a problemas predefinidos.

b) Se ha promovido la participación de todos los alumnos, padres, profesores, equipos directivos y la colaboración de personas pertenecientes a los grupos culturales identificados, las cuales han analizado los instrumentos y han permitido las comunicaciones entre los participantes.

c) La selección de variables se ha realizado atendiendo a su significación en función del enfoque intercultural propuesto y se ha focalizado en variables procesuales que describan las prácticas reales desarrolladas en centros y aulas. La atención a estas variables ha exigido la elaboración de instrumentos «ad hoc».

d) El procedimiento de recogida de datos ha supuesto la observación no participante, la consulta de documentos, la aplicación de entrevistas y cuestionarios. La información obtenida ha permitido análisis de contenido y análisis cuantitativos mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS/PC WIN 7.5 y las herramientas auxiliares AMOS 3.6 para análisis causales y Neural Connection 2.0 como apoyo de los análisis discriminante y de cluster.

RESULTADOS

No parece que hoy por hoy tengamos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural en la escolaridad obligatoria sea el más adecuado; en cualquier caso, está bastante alejado de lo que se ha configurado como educación intercultural. Los instrumentos elaborados y el procedimiento de recogida de datos aplicado han mostrado su eficacia en el registro y descripción de lo que sucede en los centros y aulas observados. Se recomienda su utilización a manera de guías que orienten a los profesionales en el diagnóstico del clima intercultural del centro y en la formulación de actuaciones que introduzcan una perspectiva intercultural en la actividad escolar.

Por lo que se refiere al perfil global de los centros, no se han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función del tratamiento dado a la diversidad cultural. Los contextos escolares analizados se caracterizan por ser homogéneos en su escasa o nula referencia a interculturalidad en los objetivos, el plan y la memoria de centro. La mayor distancia entre las prácticas observadas y el enfoque intercultural propuesto se da en dos dimensiones: características y utilización de materiales/recursos y diagnóstico. Las diferencias entre centros en cuanto a su grado de ajuste al modelo intercultural se explican atendiendo fundamentalmente a la dimensiones: actividades/estrategias, estilo de enseñanza, características/utilización del material. Los cambios introducidos en estas áreas parecen asegurar una modificación real del modelo desde el que se da respuesta a las diferencias culturales presentes en el alumnado y sus familias.

Las acciones y programas compensatorios son válidos si se diseñan y aplican tras un adecuado análisis de necesidades y en conjunción con acciones propias del enfoque intercultural que impliquen a todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo y emprendiendo acciones sociales más allá del ámbito escolar. Las iniciativas de educación compensatoria desarrolladas en los centros, incluso las etiquetadas de interculturales, responden a fórmulas monolíticas y uniformes que, mayoritaria-

mente, reproducen «en paralelo» las tradicionales estrategias aplicadas con alumnado «con dificultades de aprendizaje», las cuales suponen una ralentización del ritmo de aprendizaje y una disminución de exigencias de rendimiento en áreas fundamentales.

Por lo que se refiere al clima educativo global, los centros que mejor se ajustan al modelo intercultural se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y aplicación del programa, servirse de recursos comunitarios locales, practicar fórmulas de enseñanza que incluyan el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje; combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos; desarrollar habilidades sociales, promover normas que reflejen y legitimen la diversidad cultural; aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación derivada de la aplicación de tests.

Es evidente la implicación del profesorado en su trabajo así como su interés por las necesidades de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural. Sin embargo, una mayoría del profesorado se considera escasamente formado para atender a alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con este alumnado. Esto provoca que pueda llegar a sentirse no responsable del aprendizaje de todos los alumnos, precisamente de aquéllos a los que se considera incapaz de enseñar.

El análisis de la efectividad de las prácticas escolares en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural pone de manifiesto que el éxito académico se asocia preferentemente a tres variables críticas —el rendimiento en lengua, el historial académico y el rendimiento en sociales— y nada tiene que ver con la competencia intercultural entendida como habilidades comunicativas. Esto explica en parte las diferencias constatadas en los resultados académicos logrados por los diversos grupos culturales identificados.

La escuela fracasa alarmantemente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales de intercambio y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes. Por el contrario, se detecta una cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de las diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales. El alumno de «éxito» suele aprender a ocultar algunas características personales o familiares que no encajan con el patrón de «buen alumno» y deja de ejercer a medida que avanza en la escolaridad las habilidades comunicativas que no le sirven para obtener buenas calificaciones.

La escuela en el nivel obligatorio debería garantizar una educación de calidad para todos, lo cual supone adoptar medidas que permitan a todos llegar a adquirir habilidades y competencias que les capaciten para desenvolverse como ciudadanos y el acceder a otros recursos sociales, laborales y educativos disponibles. El análisis realizado indica que la escuela obligatoria no es eficaz en lograr que todos los alumnos alcancen estos objetivos independientemente de su origen nacional, étnico, geográfico, religioso. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 477-482

EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN TIERRA DE MIGRACIONES: EL CASO DE ALMERÍA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Investigadores: Encarnación Soriano Ayala (Coord.). Yolanda Moreno Martínez. Beatriz Collado Fernández. Enriqueta Martín Granados

1ª INVESTIGACIÓN: EL COMIENZO DE UNA NUEVA CONVIVENCIA ESCOLAR

A. Invernaderos e inmigrantes: el problema de adaptación de un colectivo marginal

OBJETIVOS: Analizar y estudiar la situación de los alumnos inmigrantes y las relaciones con los compañeros, profesorado y el centro educativo en general.

METODOLOGÍA: Investigación etnográfica.

RESULTADOS:

1. En todos los centros se percibía el modelo asimilacionista. Los niños se integraban en los programas que reflejaban la cultura, las costumbres, la forma de vida, etc., del grupo mayoritario.

2. Los niños inmigrantes que se incorporan en los centros educativos eran y son monolingües, por lo que la política educativa que se seguía con todos ellos era de submersión, es decir, la enseñanza de una lengua y de una cultura distantes del entorno social y cultural propio. Ello ha conllevado a desarrollar una competencia limitada en la segunda lengua y a perder la oportunidad de profundizar en sus propios valores culturales. El alumnado inmigrante también procede de clase econó-

mica desfavorecida, lo que ayuda a legitimar aun más las desigualdades con las que llega al centro escolar. Son muchos los alumnos que abandonan el colegio sin terminar los estudios y los otros, los que no desisten, son alumnado con poco grado de éxito.

3. Insuficiente formación del profesorado para enfrentarse a esta nueva situación: alumnado con otras costumbres, religión, lengua, etc., y familias de culturas diferentes.

4. Escasa atención por parte de la Administración educativa. La situación actual ha variado un poco si la comparamos con la del curso 1994/95. La Administración se empieza a preocupar en el curso 97/98 por la educación multicultural y se crea un grupo de trabajo interprofesional (Profesores, directores, equipos de apoyo, representante de la Universidad y representante de la ONG «Almería acoge») que incide en la formación del profesorado y en la creación de dos aulas temporales de adaptación lingüística ubicadas en dos colegios del poniente, una en el colegio «Las Lomas» que recoge a los alumnos de la zona de Roquetas de Mar, y otra en EL Ejido en el colegio «José Salazar». Los alumnos que acceden a estas aulas carecen del mínimo conocimiento de la lengua castellana. Su objetivo prioritario es que el alumno inmigrante aprenda estrategias lingüísticas orales para poder comunicarse, al menos mínimamente, con los compañeros y los profesores. Los alumnos no pueden permanecer más de tres meses en estas aulas. Es una experiencia que ha comenzado en el curso 1998/99, por la ubicación y por la limitación de las aulas no atiende a todo el alumnado extranjero recién llegado, y se encuentran en un periodo de evaluación que permitirá bien suprimirlas o crear otras nuevas.

2ª INVESTIGACIÓN: ESCUELA MULTICULTURAL Y NUEVAS NECESIDADES DEL PROFESORADO

OBJETIVOS:

1. Conocer, desde la perspectiva del profesor, las necesidades que presenta cuando atiende en sus aulas alumnado de diferentes grupos étnicos. Este conocimiento permite ensayar respuestas a estas necesidades a través de la formación en centros.

2. Por lo importante que es la educación en contenidos actitudinales, se realiza un estudio de los valores del alumnado inmigrante y almeriense para establecer estrategias que permitan enseñar y aprender en las aulas, valores positivos evaluados en ambos grupos.

Por razones de espacio expondremos los puntos más significativos hallados en la investigación sobre las necesidades del profesorado, entre otros motivos porque cimienta en parte el proyecto transnacional que desarrollamos en el poniente almeriense.

METODOLOGÍA: En los meses de enero y febrero de 1998 se entrevista a profesores que atienden en sus aulas alumnado inmigrante. Las entrevistas giran en torno a determinar las necesidades que presentan las escuelas y el profesorado y ver las expectativas sobre un proceso de formación en educación multicultural. Se graban las entrevistas, se transcriben y se efectúa un análisis de contenido categorizando las respuestas del profesorado.

RESULTADOS:

1. El principal problema es la dificultad de comunicarse con el alumnado. Los niños inmigrantes acceden a los centros con desconocimiento del español, esta circunstancia imposibilita, según el profesorado, saber los aprendizajes que los niños tienen adquiridos, les impide aprender nuevos conocimientos y participar en las actividades que se llevan a cabo en la clase.

2. El segundo problema proviene de la Administración Educativa. El profesorado se queja de la falta de financiación y previsión por parte de la Administración. En las escuelas hay escasez de recursos materiales y humanos, y la Administración sigue una política de recorte y ahorro. Los centros educativos necesitan dinero para adquirir materiales, necesitan maestros de apoyo a los entornos multiculturales; profesorado que ayude al alumnado dentro de las aulas sin separarlos del resto de su compañeros. Otra función de la Administración es financiar y favorecer estrategias de formación del profesorado que atiende alumnado de otras etnias y del grupo mayoritario.

3. El profesorado admite un desconocimiento de la cultura y las costumbres del alumnado que forma el grupo minoritario, hay temas de clase que no saben como atajarlos. Perciben los choques entre la cultura que vive el alumno en la escuela y la que vive en su familia. También observan que hay alumnos extranjeros que ante la necesidad de ser aceptados por sus compañeros se expresan y se comportan a veces de manera extraña, manifestando unos valores y conductas opuestas a sus formas de ser y a sus costumbres, pero por las cuales se sienten integrados en el nuevo grupo.

4. Distanciamiento entre las familias inmigrantes y la escuela. Los alumnos inmigrantes, muchas veces, llegan al centro de la mano de «Almería Acoge», se incorporan en el colegio y en la mayoría de los casos no existe relación de los padres inmigrantes con los profesores de sus hijos.

5. Otro de los problemas presentado por el profesorado es la falta de tiempo para atender al alumnado inmigrante, sobre todo, por las particularidades que presentan las aulas. Los centros educativos están ubicados en pueblos que han crecido mucho en los últimos años, por lo que el alumnado que conforma las aulas es diverso: inmigrantes, gitanos, hijos de temporeros, niños que sufren condiciones socioeconómicas bajas, etc.

6. Al aumentar en las aulas el número de alumnos inmigrantes, los niños se agrupan, hablan, se relacionan entre ellos y no necesitan aprender el español porque el grupo satisface las necesidades que puedan presentar. Cuando los niños inmigrantes llegan pequeños a la escuela, los profesores no perciben dificultades, ni en la integración en el aula, ni en el aprendizaje del español ya que se incorporan en los primeros niveles y se suman al ritmo de trabajo del resto de la clase.

7. Se produce entre los maestros un gran desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado inmigrante al centro, ello se debe a que algunos alumnos vienen sin documentación escolar, otros los documentos los traen en árabe o bien es «Almería Acoge» quien conduce a los alumnos por primera vez a la escuela de tal forma que la mayoría de las veces el colegio no mantiene contacto con los padres.

8. Un problema que plantea el profesorado es la carencia de «metodología» específica para acercarse a esta nueva situación, por ello señalan la necesidad de que se

realice y se les apoye con actuaciones que ellos adaptarán y extrapolarán de otros contextos similares.

9. Por último, los maestros apuntan otros problemas y necesidades. Parece percibirse entre el profesorado cierto miedo a que estos centros se conviertan, bien por el comedor, bien por el transporte, en colegios de inmigrantes y que la Administración decida recoger a todos los niños en este tipo de centros favoreciendo no la multiculturalidad sino el segregacionismo.

En síntesis, en las respuestas del profesorado hemos percibido inquietud por atender al alumnado adecuadamente, procurando no favorecer en las escuelas el asimilacionismo; también advertimos que no conocen como hacerlo, y ante la diversidad, las características del entorno, la pasividad en cierta medida de la Administración, se angustian y piden recetas que les solucionen «milagrosamente» la situación problemática que desde su óptica viven.

3ª INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL: UN TRABAJO DESDE LA ESCUELA

Motivados por proseguir la investigación en el campo de la educación intercultural y por conocer las situaciones que se dan en las escuelas de otros países, que reciben alumnado inmigrante de otras nacionalidades, con otras culturas, lenguas, religiones, costumbres, etc., diferentes a las del país de acogida, y nuestra inquietud por compartir las respuestas políticas y escolares que se están dando a estas situaciones, ha favorecido que presentemos el proyecto transnacional «Diseño y evaluación de programas de educación multicultural», en el programa Sócrates, Comenius acción 2. La realización de este proyecto nos va a permitir intercambiar experiencias; formas de trabajo con el profesorado, padres y alumnado; estrategias para desarrollar los contenidos en las escuelas, etc.

Durante el curso 1997/98 se prepara el proyecto Comenius, acción 2, a través de diferentes contactos y de una visita preparatoria entre el área de MIDE de la Universidad de Almería, el Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'Academie de Montpellier (centre de Nimes), el IRRSAE del Valle de Aosta y la Associazione Euroregionale di Formazione Interculturale de Nápoles. Participan también en el proyecto cinco centros educativos españoles y dos franceses. El proyecto se aprueba para ser desarrollado en los cursos académico 1998/99, 1999/2000, 2000/01.

OBJETIVOS:

Con el desarrollo de este proyecto se pretende crear «con» y «para» el profesorado, recursos pedagógicos, metodológicos y didácticos que sean un medio para aprender y para generar la multiculturalidad. Se aspira a desarrollar en las clases y en los grupos de alumnos, mayoritarios y minoritarios, una conciencia multicultural fundamentada sobre: 1) el conocimiento y la comprensión mutua de culturas; 2) la autoestima, la autoestima recíproca, la responsabilidad individual y social; y 3) la percepción de la ciudadanía.

Es prioritario de este tipo de proyecto la elaboración de materiales, entre ellos, programas de formación continua, manuales, documentos audiovisuales e informáticos, actas de congresos y periódicos. A medida que se lleva a cabo el proyecto se facilitará la comprensión intercultural por el conocimiento recíproco de las culturas de origen, y el aprendizaje de conceptos fundamentales sobre los que reposan los derechos y deberes incluidos en toda la ciudadanía, tales como la dignidad humana, la democracia, y el razonamiento científico. Se aportará también una ayuda a la gestión de conflictos y se fomentará el empleo de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Está previsto que el proyecto se lleve a cabo en tres cursos académicos.

El primer año se dedica a la formación del profesorado. Las actividades realizadas en este curso son las siguientes:

1. Estudio de la población escolar que forma parte del proyecto, grupo mayoritario y minoritario. Para ello se elabora una ficha de recogida de información sobre el contexto y se adaptan otros instrumentos (cuestionarios, escalas, etc.) que nos facilitan información sobre el profesorado y el alumnado.

2. Se solicita permiso a la Delegación Provincial de Educación para que los miembros del proyecto, no profesores de los colegios públicos implicados, puedan acceder a los centros y llevar a cabo el proyecto tal como esta planificado.

3. Reuniones con el profesorado implicado para negociar la manera de desarrollar los objetivos propuestos en el proyecto y las estrategias de trabajo. Se acuerda trabajar por centros en grupos de trabajo y con el apoyo, en cada una de las reuniones, de expertos, que se incorporan al grupo como un miembro más y que ayudan a dinamizar las reuniones. Se trabaja en los grupos siguiendo la metodología de la investigación-acción. A partir de un diagnóstico de las necesidades, se planifica (para ello se necesita formación del profesorado, que bien se apoyan en expertos en el tema o bien se les ayuda con múltiples materiales), se actúa en el aula y se va reflexionando y evaluando, para volver a diagnosticar la situación. El profesorado se reúne una vez en semana.

4. Se contempla para el primer año la realización de un pequeño curso intensivo con expertos de prestigio en el campo de la educación intercultural.

5. Reuniones de evaluación de los responsables del proyecto en Nápoles.

Para el segundo curso se prevé el diseño y la evaluación de los programas de educación multicultural. Se elaborarán y evaluarán atendiendo al contexto y características de cada centro. Se mantendrán reuniones de formación, discusión sobre los programas elaborados y evaluación entre los miembros del proyecto, y reuniones de evaluación del proyecto entre los representantes de los tres países.

Finalmente, para el tercer año está previsto la recogida y selección de materiales entre los tres países, la elaboración y publicación de un manual y material audiovisual de apoyo, en tres idiomas: español, italiano y francés, y la evaluación final del proyecto.

CONCLUSIONES DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTADOS

El interés principal de los tres grupos se centra en caracterizar la situación educativa de los centros multiculturales y analizar las necesidades formativas del profesora-

do, para, a partir de esta situación elaborar programas de intervención que faciliten la educación en los centros desde una perspectiva intercultural.

Los resultados de los trabajos de investigación de los tres grupos presentan notables coincidencias tanto en las propuestas de objetivos como en la metodología y resultados obtenidos. Al ser investigaciones realizadas en diferentes autonomías del estado español, y obtener unos resultados tan similares en cuanto a, caracterización de los centros, actitudes del profesorado, actuación del profesorado en las aulas, integración del alumnado minoritario, de relación del centro con las famílias del alumando inmigrante, parece que estamos ante una panorámica similar en nuestro país en relación a la educación intercultural. Las investigaciones etnográficas amplian y concretan los resultados obtenidos en los estudios de campo, y todos apuntan en la misma dirección.

La conclusión más evidente es que estamos ante una nueva situación de diversidad cultural a la que no se han encontrado todavía las respuestas educativas adecuadas. En los centros se trabaja desde un modelo asimilacionista con un enfoque compensatorio centrado en los déficits del alumnado minoritario principalmente los lingüísticos. Hay una cierta miopía por parte del profesorado para reconocer la que la diversidad cultural en las aulas requiere un tratamiento diferenciado del alumnado y que este tratamiento se ha de recoger en el diseño curricular de centro. Esta miopía parece enmascarar el verdadero problema que es la incapacidad, por parte del profesorado, de dar respuesta a las necesidades educativas que plantea la diversidad cultural en el aula, por falta de recursos metodológicos y materiales.

Es urgente el abordar esta situación ya que nos encontramos en una sociedad multicultural que cada vez más reclama una competencia para moverse en un mundo complejo conformado por realidades culturales diversas. En este sentido se han dado pasos significativos en la formación del profesorado, en los diversos contextos analizados, mediante la realización de seminarios y cursos de formación. Un punto común en el planteamiento de la formación del profesorado es su implicación en la misma. Se trata de trabajar conjuntamente con el profesorado para elaborar y aplicar materiales de educación intercultural válidos para todo el alumnado presente en las aulas: mayoritario y minoritario. Los enfoques metodológicos adoptados están en consonacia con esta propuesta ya que se priorizan la investigación-acción, y la investigación-acción cooperativa.

Para hacer frente a la diversidad cultural del alumnado en las aulas es preciso reconocer y potenciar las identidades étnico-culturales de todos los alumnos y alumnas que conviven en un mismo centro. Sólo desde el conocimiento y el reconocimiento de la propia identidad se puede fomentar la auoestima y el autoconcepto del alumnado y posibilitar la adquisición de competencias para convivir en una sociedad multicultural. Desde esta perspectiva es significativo que dos de los grupos han propuesto en su línea actual de trabajo la educación para la ciudadanía, teniendo como marco el contexto de los países europeos. Estos futuros trabajos pretenden aportar programas de intervención concretos así como materiales y recursos elaborados en colaboración con el profesorado.

Internet e investigación educativa

Coordinador:
Francisco M. Aliaga Abad

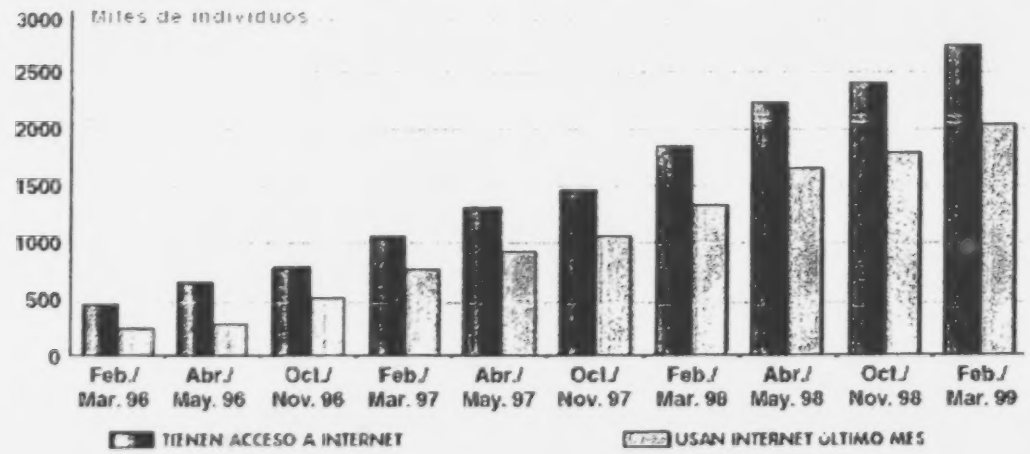
465

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 485-489

INTERNET E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS POSIBILIDADES Y NECESIDADES EN UN ÁREA EMERGENTE

Francisco M. Aliaga Abad[1]

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación van implantándose paulatinamente en nuestra sociedad en un entorno de actitudes que oscilan entre el entusiasmo, la apatía, el desconocimiento o la desconfianza. Según las últimas encuestas ya hay más de un 10% de la población española que puede considerarse *internauta,*



Fuente: Estudio General de Medios (Primera oleada, Feb-Marzo 1999)

1 Dpto. MIDE-Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibañez, 21. 46010-Valencia. Francisco.Aliaga@uv.es

con la particularidad de que el mayor índice de implantación se encuentra entre los jóvenes con formación universitaria, produciéndose asimismo un acelerado crecimiento entre las capas de población en edad escolar (Primaria y Secundaria).

Se trata, por tanto, de un fenómeno de creciente importancia y que ya está empezando a tener efectos sobre los estudiantes, con un impacto previsiblemente mucho mayor en un corto espacio de tiempo. Ante esta realidad emergente nos encontramos escasamente preparados:

- A los administradores educativos se les plantean problemas nuevos: algunos alumnos han sido expulsados de universidades españolas por acceder a los ordenadores en los que figuran los expedientes académicos. La implantación de «Secretarías virtuales» para matricularse en muchos centros también plantea nuevos retos.
- A los profesores les llegan sucesivas promociones de alumnos cada vez mejor preparados para buscar información: en algunas universidades se ha detectado un aumento del fraude (copia) en los trabajos presentados por los alumnos de un 250% (Pisani, 1998).
- Los investigadores educativos aún conocen poco sobre cuales son las potenciales utilidades o eventuales inconvenientes de utilizar Internet para enseñar. Tampoco aprovechan de una manera eficiente las posibilidades que estas nuevas tecnologías les ofrecen (Aliaga, González Such y Bo, 1999).
- Los responsables políticos están decidiendo sobre inversiones multimillonarias para empezar a implantar Internet en las escuelas sin información suficiente ni planes claros sobre qué es lo conveniente y qué resulta innecesario, atendiendo más a circunstancias de *marketing político* que a mejoras educativas reales.

Desde la perspectiva de los investigadores educativos la creciente implantación de estas Nueva Tecnologías plantea una serie de tareas y retos que la sociedad nos demanda que afrontemos. En este caso la investigación educativa tiene la oportunidad de ir por delante de las necesidades sociales, y no por detrás como suele hacer con demasiada frecuencia. Debemos dar respuestas a unas circunstancias novedosas:

LA «EDUCACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET» COMO OBJETO DE ESTUDIO

Asumir que la tecnología es buena para la enseñanza parece constituir un *zeitgeist*, un espíritu de los tiempos que vivimos. Sin embargo, los resultados de recientes investigaciones (*cif.* Wenglinsky, 1998) revelan una visión mucho menos clara: puede ser incluso contraproducente a determinadas edades y para determinadas tareas. Incluso en ocasiones se pueden obtener mejores resultados (mayor rendimiento académico) si se invierte en nuevos tutores que si se hace en tecnología, y ello con gastos menores. Si estos resultados se encuentran con la utilización de la enseñanza mediante ordenador (CAI), cabe plantearse, cuando menos, algunas dudas sobre las presuntas ventajas de otros procedimientos menos experimentados, como son los que se basan en Internet.

La utilización de Internet en la educación y formación en diversos niveles está teniendo un crecimiento acelerado. Algunos estudios (como los de la Consultora Gartner Group, citado por Pisani, 1999) pronostican que a finales del presente año el 92% de las grandes empresas estadounidenses habrán implantado sistemas de formación *on-line*, y que este tipo de cursos cubrirá el 50% de sus demandas, en lugar del poco más del 25% actual. Respecto a la educación formal, la Encuesta Nacional sobre Tecnología de la Información en Educación Superior norteamericana revelan que las asignaturas que utilizan correo electrónico en la Universidad alcanzaban el 44,4% en 1998 (desde un 32,8% en 1997 y un 25% en 1996) y que casi un cuarto (22,5%) de las materias universitarias utilizan actualmente páginas Web como método de apoyo a la docencia (ofreciendo materiales, recursos, etc). Aunque estos resultados son referidos a Estados Unidos (debido a la falta de datos sobre España), muestran una tendencia que, sin duda, afectará a nuestro país a corto o medio plazo.

La necesidad de aclarar diferentes aspectos sobre la eficacia diferencial de las diversas metodologías formativas en Internet hace imperiosa la creación de líneas de investigación que permitan resolver las dudas planteadas. Sin embargo, resulta asombrosa la escasez de investigación relevante que se esté realizando sobre el tema. Un reciente editorial del Journal of Technology Education (Hayne, 1998) ha revelado que la inmensa mayoría de literatura sobre las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (45% de los artículos de JTE) son teóricas (filosofía, historia, posibles direcciones futuras, etc.), un 25% son estudios descriptivos (encuestas, observaciones, etc), fundamentalmente sobre las percepciones de los profesores o los alumnos de tecnología, otro 13% fueron estudios de caso, a o análisis post-hoc. En total, sólo un 12% de los artículos se referían a estudios controlados (experimentales o cuasi-experimentales) sobre procedimientos formativos. Hayne se sorprende de que más del 75% de los artículos en una revista tan especializada estén planteados de modo que «haya poca posibilidad de aprender o descubrir algo nuevo o diferente». La conclusión es que se necesita, y cuanto antes, la creación de líneas de investigaciones bien controladas que nos permitan ir articulando un cuerpo de conocimiento eficaz para el futuro. Entre los factores pueden resultar de interés en estas nuevas líneas de investigación podrían considerarse las diferencias sexuales o sociales en la utilización y aprovechamiento de estas Nuevas Tecnologías y su relación con el rendimiento académico o el autoconcepto, con el mundo laboral, la relación coste/beneficio, las posibilidades de interacción para los alumnos de Teleformación, etc.

HERRAMIENTAS PARA EL INVESTIGADOR EDUCATIVO

Aunque Internet tuvo un origen militar, su primer gran desarrollo se realizó en el ámbito de la investigación. De hecho, fue la vinculación con los centros de investigación y con las universidades la que permitió el desarrollo de las tecnologías más versátiles y potentes (como el WWW, creado en el CERN, o el *gopher*, creado en la Universidad de Minnesota. Por tanto, la vocación investigadora de Internet es una de las que tradicionalmente ha sido más importante, aunque últimamente se vea desbor-

dada por la vertiente comercial. Hay dos características que hacen de Internet un medio de extraordinario interés para los investigadores en general:

- La comunicación: Internet posibilita cambios drásticos en los métodos de investigación en Internet. Aparecen procedimientos muy rápidos, seguros y baratos de intercambiar información, como las revistas electrónicas o los grupos de distribución (que desarrollaremos en detalle), o como la multiconferencia, el *chat*, los grupos de *news*, las videoconferencias, etc.
- El almacenamiento de información: La enorme cantidad de información a la que se puede acceder en Internet supera, con mucho, las posibilidades de las bibliotecas disponibles en las universidades mejor dotadas, lo que pone al alcance de cualquiera este material. Esta circunstancia supone cambios muy interesantes, que pueden afectar tanto a la sociología del conocimiento como a un aumento en cantidad y calidad de la investigación, al menos en cuanto a documentación, fase previa fundamental en cualquier investigación.

NECESIDADES FUTURAS: FORMACIÓN Y COLABORACIÓN

Ante la consolidación de estas nuevas realidades, que tanto afectan a la investigación y a la educación, hemos de plantear respuestas eficaces que permitan a los investigadores educativos estar preparados y dar las respuestas pertinentes. A nuestro entender esto se ha de plasmar básicamente en la planificación e impulso de dos tipos de acciones:

— Formación: en un entorno en cambio vertiginoso, la necesidad de adaptación y de aprendizaje se convierte en una necesidad, so pena de utilizar mecanismos anticuados y poco eficientes, lo que es sinónimo de menor calidad en las producciones que se realicen. Esta formación puede ser individualizada, pero la colaboración parece una vía más adecuada. Sería conveniente que organismos e instituciones (por ejemplo las asociaciones profesionales o el CIDE) se planteasen cómo dar respuesta a estas demandas.
— Colaboración: la superación de las distancias que posibilitan las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información posibilitan la creación de equipos interinstitucionales que favorezcan investigaciones de mayores dimensiones y mayor calidad. El establecimiento de equipos de colaboración por temáticas específicas, sin importar la universidad de procedencia, sin duda podría contribuir a ese objetivo. Un ejemplo de los posibles resultados los tenemos en los servicios de Red que ha ido desarrollando AIDIPE: la página central se mantiene desde la Universidad de Valencia, la revista RELIEVE desde la Universidad de Cádiz.

BIBLIOGRAFÍA

Haynie, W.J. III (1998). Experimental Research in Technology Education: Where is it? Journal of Technology Education, Vol 9 (2) (documento electrónico disponible en http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v9n2/haynie.html).

Pisani, F. (1998). Internet también sirve para hacer trampa. *El País*, 25-septiembre (documento electrónico disponible en http://www.elpais.es/p/d/temas/pisani/9pisan25.htm).

Pisani, F. (1999). De la pizarra a la pantalla. *El País*, 14 de Abril (documento electrónico disponible en http://www.elpais.es/p/d/temas/pisani/4pisan14.htm).

Wenglinsky, H. (1998). *Does It Compute?* Princenton (NJ): Educational Testing Service.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 491-494

REVISTAS ELECTRÓNICAS: CYBERNAUTAS Y/O PAPIRÓFILOS. CAMBIOS EN LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

Gregorio Rodríguez
Universidad de Cádiz

El desarrollo de Internet está produciendo en los últimos años profundos cambios en las formas que tiene de comunicarse de la comunidad científica, como podemos ver en este symposium. Estos cambios ofrecen posibilidades todavía inexploradas, y que en buena medida se ven coartadas por la enorme inercia de los antiguos métodos.

Las revistas han sido tradicionalmente uno de los principales medios de comunicación entre los especialistas académicos (aunque en Ciencias Humanas ha compartido ese predominio con los libros: López Piñero y Terrada, 1992). Sin embargo, la enorme inflación de nuevos títulos y los aumentos en los costos de producción tienen como consecuencia directa que se consumen cada vez más recursos económicos para adquirir una parte cada vez menor del material en el que pueden estar interesados los investigadores. En 1997 la Asociación Americana de Bibliotecas de Investigación (ARL) gastó la astronómica cifra de 60.000 millones de pesetas en adquirir revistas, lo que suponía un coste de más de 170.000 pesetas por investigador. En nuestro país, con unos recursos económicos mucho menores, la doble tendencia expresada (más títulos, mayores costes por título) suelen traducirse en hemerotecas peor abastecidas y por tanto investigadores peor informados (aunque el acceso a organismos de búsqueda de publicaciones y una mayor coordinación entre centro palian en alguna medida estas consecuencias).

Ante este panorama, cualquier planteamiento novedoso debería de encontrar un campo abonado. Las novedades más significativas en el sector provienen, en nuestra

opinión, de las revistas electrónicas, cuyas posibilidades y aportaciones pretendemos revisar en este escrito.

Hace ahora un lustro, lo que en términos informáticos y de Internet podríamos considerar casi historia antigua, Gene Glass, (1994) uno de los investigadores educativos más reputados, publicó un artículo sobre el futuro papel de las revistas electrónicas en el mundo de la comunicación académica. Se trataba a la vez de un texto a la vez provocador y documentado, muchas de cuyas afirmaciones siguen siendo ciertas en la actualidad. De hecho, algunas de nuestras reflexiones siguen y complementan sus principales aportaciones.

PRINCIPALES VENTAJAS DE LAS REVISTAS ELECTRÓNICAS:

Son muchas las ventajas de las revistas electrónicas, algunas evidentes y otras no tanto. Revisemos algunas de las principales:

- Más barato de producir: La AERA gastaba en 1994 dos tercios de su enorme presupuesto en publicar (imprimir, distribuir, etc.) unas pocas revistas, detrayendo así recursos para otro tipo de actividades, tales como formación, encuentros entre especialistas, fomento de la investigación, presencia social, etc. Muchas otras organizaciones académicas también dedica una parte sustancial de sus respectivos presupuestos a la misma tarea. Sin embargo, la publicación de revistas electrónicas tiene un coste si no nulo, sí incomparablemente menor a sus equivalentes impresas
- Más rápido de distribuir: Debido a los distintos trámites que han de cubrirse, son frecuentes las demoras de varios meses desde que se envía un artículo a una revista hasta que el mismo llega a las manos de los subscriptores. Como contrapartida, el primer artículo publicado en *Educational Policy Analysis Archives*, la primera y más prestigiosa Revista Electrónica educativa, tardó 14 días desde que fue enviado (desde Australia) hasta que fue publicado y recibido en los respectivos buzones electrónicos por los suscriptores, después de haber sido revisado y corregido convenientemente.
- Mayor difusión: El principal objetivo de las editoriales comerciales (las que controlan las cabeceras más prestigiosas) es ganar dinero. En el caso de las organizaciones académicas, la prioridad está, al menos, en cubrir los cuantiosos gastos generados por publicación de sus revistas. Ambas cosas repercuten muy notablemente sobre el precio de las revistas. Sin embargo, desde el punto de vista académico, el principal objetivo de una investigación es su mayor difusión posible, algo que con frecuencia choca con los criterios economicistas expresados. Por eso, menores costes y difusión más rápida propician una mayor difusión de las investigaciones, ya que en caso contrario corren el riesgo de sucumbir a un cierto «efecto estantería» (Bisquerra, 1989), es decir, que llegue sólo a unas cuantas bibliotecas especializadas y no surta los efectos sociales deseables. Buena prueba de la mayor difusión que se alcanza por la difusión electrónica es que buena parte de las revistas impre-

sas, incluidas las más prestigiosas, ya publican al menso sus índices y resúmenes en Internet.

- Más exacta y mejor escrito: al contrario que las revistas impresas, las revistas electrónicas tienen posibilidad de corregir los errores que se puedan detectar con posterioridad a la publicación de la misma. Se evita así que algunas erratas puedan crear equívocos o hacer ininteligibles unos resultados, unas tablas o unas conclusiones.
- Más fácil de leer: La utilización de procedimientos informáticos permite localizar párrafos concretos y poder citarlos con mayor facilidad («recorto y pego»). Permite también recoger los datos principales y someterlos análisis confirmatorios o complementarios.
- Más cómodo de almacenar: Los enormes avances producidos en el ámbito de las memorias de los ordenadores (mayores capacidades, menores precios, etc.), permiten guardar la información de interés en formato electrónico, con reducido coste y en poco espacio. Muchas bibliotecas universitarias y no pocas personales saben de las implicaciones de guardar grandes cantidades de material impreso y su coste en espacio, estanterías, creación de índices. La combinación con bases de datos de la información guardada favorece, por el contrario su localización y un procedimiento de cita mucho más eficiente.
- Más fáciles de controlar: podemos conocer, muy fácilmente, cuantas personas han accedido a un determinado artículo para leerlo o copiarlo (y cuando, y desde donde, etc.), por lo que las medidas de impacto de cada artículo concreto pueden ser mucho más exactas. Pueden identificarse los temas de mayor interés para cada comunidad, lo que en su caso permitiría orientar las publicaciones futuras.

Algunas de las ventajas que nos ofrecen las Revistas Electrónicas apenas son explotadas, por lo que nos permitimos plantearlas bajo el epígrafe de *posibilidades*. La principal razón podría ser la inercia arrastrada de muchos años de hábitos adquiridos por la comunidad científica.

Entre esas posibilidades planteadas está la de continuar un tema. La publicación impresa nos ha imbuido la idea de que un artículo es un *producto* acabado, más que una parte de un *proceso* más amplio de adquisición del conocimiento. Por eso, un artículo nos puede influir, pero rara vez se establece (y menos en nuestro país) un debate a partir de él. Con las revistas electrónicas es posible crear un foro abierto o un «libro de visitas» en el que cada lector añada su propio punto de vista o sus comentarios sobre lo que acaba de leer. Se propicia así una cierta *relación abierta* con el texto, con el autor y con los otros lectores del mismo, que está mucho más cercano a un modelo de comunicación eficaz.

Otra interesante posibilidad (ya utilizada por revistas como Psycoloquy) es la pomposamente denominada *publicación interactiva* (Harnad, 1992), que permite publicar no sólo el artículo en cuestión, sino también los comentarios realizados por el revisor y la respuesta de los mismos, pudiendo así ser testigos del propio proceso de evolución del trabajo de nuestro interés.

Todas estas posibilidades, y muchas otras que la imaginación y la tecnología pongan en marcha, sólo tendrán sentido si son adecuadamente aprovechadas por los interesados, algo que todavía está por ver.

Cuando nació la primera revista electrónica española (RELIEVE) de la mano de AIDIPE, hace apenas cuatro años, el número de revistas electrónicas en el mundo apenas alcanzaba los dos centenares. El *Institute for Scientific Informatio* (ISI), la organización de mayor prestigio que mide el impacto de las revistas científicas, y cuyos índices suelen tomarse habitualmente como criterios de calidad, acababa de incluir la primera revista electrónica en sus bases de datos. Actualmente ya hay más de 7.000 Revistas electrónicas, buena parte de ellas nacidas en el último año, lo que augura un prometedor futuro de este medio de publicación.

Creemos que AIDIPE, que ha sido una institución pionera en la utilización de Internet para los investigadores educativos, debe de dar un impulso decisivo a este medio, y hacer los esfuerzos necesarios para que esta acción pionera obtenga el mayor reconocimiento posible. Para ello es necesario, tan sólo, asegurarse de que se cumplen algunos de los requisitos básicos exigidos para poder figurar en las bases de datos del ISI, tales como evitar retrasos en la publicación, presentar traducciones de los artículos o, al menos, de sus resúmenes, y, quizás, aumentar la periodicidad a tres números al año.

Creemos que estamos aún a tiempo de aprovechar los retos que se nos avecinan y de seguir manteniendo, desde AIDIPE, el impulso a la innovación y a la calidad que le ha venido caracterizando.

BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

Butler, D. y Fleaux, R. (1999). *Las revistas científicas, amenazadas por Internet*. El País, 27 de Enero. (Documento electrónico disponible en http://www.elpais.es/p/d/19990127/sociedad/revistas.htm)

Glass, G.V. (1994). Papyrophiles vs Cybernauts: The Future of Scholarly Publication. Comunicación presentada al Annual Meeting of Mid-Western Educational Resarch Association. Chicago, 13 de Octubre.

Harnad, S. (1992). *Implementing peer review on the net: scientific quality control in scholarly electronic journals*. Laboratoire Cognition et Mouvement, URA CNRS 1166 IBHOP. Marsella: Université d'Aix Marseille II.

López Piñero, J.M. y Terrada, M.L. (1992). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico científica (II). La comunicación científica en las distintas áreas de las ciencias médicas. *Medicina Clínica*, vol. 98, 101-106.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 495-499

INTERNET: NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

F. Javier Murillo Torrecilla[1]

Estamos viviendo una segunda revolución en la investigación empírica en Ciencias Sociales. A partir de los años 60 comenzaron a aparecer grandes aparatos electrónicos que convulsionaron la investigación experimental en todas las disciplinas. Aunque todavía tenían que pasar 20 años para que esos monstruos encogieran de tamaño, crecieran en potencia y entraran en nuestros despachos, comenzaba entonces un cambio radical que, inicialmente, favoreció el desarrollo de nuevas técnicas de análisis y que acabó siendo imprescindible para cualquiera de las fases del trabajo del investigador. Era la primera gran revolución en la investigación.

La segunda revolución se está produciendo en estos momentos con la aparición, el desarrollo y, sobre todo, con la generalización de la Red de redes. El mundo virtual que discurre por nuestro monitor al navegar por Internet, no sólo nos acerca los centros de documentación o nos facilita la comunicación con otros investigadores, sino que nos abre un amplio abanico de posibilidades que, sin duda, modificará nuestro ritual investigador.

Frente a la alternativa de ofrecer un conjunto de proposiciones futuras que, con el tiempo, más se parecieran a la *orweliana* «1984» que a la realidad, hemos optado por analizar los cambios que la Red está generando en nuestros ritos como investigadores mediante el estudio de las posibilidades que ya están al alcance de cualquiera de nosotros. De esta forma, comenzamos analizando las posibilidades que nos ofrecen dos *websites* centrados en aspectos metodológicos de la investigación en Ciencias

1 Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Http://www.mec.es/CIDE/
E-mail: Javier.Murillo@EDUC.MEC.ES

Sociales: los ofrecidos por el *Multilevel Models Project* y por el *Qualitative Inquiry Project*.

A. MULTILEVEL MODELS PROJECT[2]

El Proyecto de Modelos Multinivel tiene como objetivo desarrollar modelos estadísticos para el análisis de datos estructurados jerárquicamente y los programas informáticos adecuados. Su sede está en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, junto con las universidades de Montreal y Melbourne, y colabora con investigadores en geografía, epidemiología, economía y demografía, además, por supuesto, del campo de la educación.

Su página es un buen ejemplo de las posibilidades que, en estos momentos, tiene Internet para el desarrollo de la investigación. Recordemos que los Modelos Multinivel suponen el mayor avance estadístico aplicado en Ciencias Sociales y que, sin que sirva de precedente, nacen en el campo educativo, y están extendiéndose a otros ámbitos científicos. Brevemente, la información que ofrece es:

1. Una información introductoria sobre los Modelos Multinivel, tanto en lo que se refiere a una presentación textual sobre los mismos y sus aplicaciones (eficacia escolar, estudios de muestreos, datos de medidas repetidas, datos de estudios longitudinales, clasificaciones cruzadas, modelos de ecuaciones estructurales), como una selección bibliográfica básica.
2. Una relación de cursos y encuentros que se desarrollan en todo el mundo sobre este tema, incluyendo, por supuesto, los *links* pertinentes.
3. Los datos brutos de una serie de investigaciones con los que poder aplicar los modelos multinivel.
4. Una lista de correo dirigida exclusivamente a la cooperación y la ayuda mutua en problemas surgidos de la aplicación de los modelos. Quizá por lo específico del tema y la implicación real de los investigadores punteros, es una lista muy activa y realmente útil.
5. Otros servicios relacionados con el proyecto (por ejemplo, documentos elaborados en él), con el software que impulsan, el MlwiN, (manuales, actualizaciones on-line...), una clínica de datos multinivel...

B. QUALITATIVE INQUIRY PROJECT[3]

Otra perspectiva de apoyo a la investigación es la página dependiente del Proyecto llamada *Recursos de Investigación Cualitativa en Internet*. Coincide con la anterior en formar parte de un proyecto más amplio, en este caso el *Qualitative Inquiry Proyect*, y en no centrarse exclusivamente en métodos de investigación para la educación, sino, en general, para las Ciencias Sociales.

Esta página ofrece diversos recursos, tales como:

---

2 Http://www.ioe.ac.uk/multilevel/

3 Http://www.nova.edu/ssss/qualinq.html

- *Links* con otras páginas centradas en la investigación de carácter cualitativo.
- Amplia relación de artículos sobre esta aproximación metodológica.
- Una revista electrónica: «*The cualitative report*».
- Información acerca de los programas que sobre investigación cualitativa se dan en diferentes centros universitarios.

De esta forma, la página del Proyecto de Modelos Multinivel se ha centrado en la **labor de apoyo** a los investigadores que utilizan esta nueva metodología. El Proyecto «*Qualitative Inquiry*», por su parte, ha asumido una **labor** más **informativa**: su tarea consiste, básicamente, en prestar información completa y útil.

A partir de estos dos ejemplos podemos extraer algunas ideas de las posibilidades de crecimiento. Posibilidades que, necesariamente, tienen que modificar nuestra forma de trabajar. Siguiendo las fases del ritual del investigador:

El primer momento del ritual consiste en la selección del problema de investigación. Es ésta una tarea de radical importancia, pero sujeta a diferente atención según el grado de iniciación del investigador. Si nos encontramos ante un profano, posiblemente dedicará un gran esfuerzo a encontrar el problema. La utilidad de la Red en estos momentos iniciáticos puede ser fundamental. En este caso, no podemos resistir la tentación de citar la magnífica información proporcionada por ERIC a través de sus *Digests*[4], breves «*state-of-the-art*» sobre diferentes temáticas. Si, por el contrario, estamos ante un verdadero iniciado, con una clara línea de trabajo, Internet ofrece la posibilidad de estar puntualmente informado de lo que se va publicando al respecto. Esa perspectiva «activa» de la Red es especialmente interesante. La biblioteca del CIDE[5] envía información semanal con los sumarios de las revistas recibidas (entre un fondo de 1.500, básicamente de educación). Si se consigue que la investigación española, por modesta que sea, se apoye en los trabajos ya realizados, su aportación supondrá un avance en el conocimiento sobre el campo educativo.

La revisión bibliográfica que fundamente el trabajo de investigación es una clara continuación de la búsqueda del problema. Internet, básicamente, acerca. Nos acerca a los centros donde se generan los conocimientos, acerca a la información... Sin movernos podemos acceder a la práctica totalidad de las bibliotecas y centros de documentación del mundo, a grandes bases de datos de tesis e investigaciones... pero eso no es suficiente si después no conseguimos el documento. La biblioteca del CIDE envía por correo fotocopias de artículos y, a través del préstamo interbibliotecario, proporciona el volumen a la biblioteca más cercana. Poco a poco, con muchas dificultades, se están desarrollando las revistas electrónicas[6] y los libros *on-line*, cuyo uso será muy habitual en el futuro. Quizá de esta forma cambie la distribución del tiempo del investigador. Si se nos facilita el arduo trabajo de localizar o conseguir las obras para la fundamentación teórica, tal vez ganemos tiempo para dedicarlo a hacer buenas investigaciones, a generar desafiantes ideas.

---

4 http://www.accesseric.org:81/

5 Http://www.mec.es/cide/biblioteca/biblioteca.htm

6 http://gort.ucsd.edu/ejourn/jdir.html

Antes hemos explorado en dos páginas de carácter metodológico. La Red también va a cambiar el desarrollo metodológico de nuestras investigaciones. Algunas consecuencias son inmediatas: conocimiento de nuevas herramientas, apoyo externo a la utilización de las mismas a través de las listas de correo... Pero también es útil en otras fases, por ejemplo en la recogida de información. Un grupo de profesores de la Universidad de Alicante ha establecido una red entre centros destinada a recoger informaciones de todos ellos para la investigación, por ejemplo para validar pruebas.

También dentro del apartado metodológico hemos de incluir la comunicación entre los diferentes miembros del equipo. Si los investigadores se encuentran en edificios, localidades o países distintos, la comunicación vía *e-mail* resulta francamente útil, tanto para las discusiones como para el intercambio de documentos. En otros países es frecuente la utilización de listas de correo[7] cerradas.

Internet acerca, hemos dicho. Acerca los «consumidores de conocimiento» a los generadores del mismo, pero también los generadores a los consumidores. Hay una regla en investigación que con frecuencia se nos olvida: «lo que no se conoce no existe». Cierto es que el mercado editorial español no es capaz de asumir las memorias de investigación que generamos: la alternativa es ofrecerlo a la comunidad científica en Internet. ¿Cuánto trabajo se desperdicia en unas magníficas tesis que son absolutamente desconocidas por la imposibilidad de su publicación? Los estudiosos españoles debemos asumir una labor de liderazgo en la investigación en castellano. La distancia que nos separa de América Latina se acorta sensiblemente con la Red. A través de ella, podemos y debemos llegar mucho más allá de nuestras pequeñas fronteras.

Para recibir hay que dar. Nuestra cultura de investigación debe cambiar, y la Red puede ayudarnos. Hoy por hoy es imprescindible la creación de grupos estables de investigación que trabajen en temas concretos. Y son esos equipos quienes deberían liderar las diferentes líneas de investigación en España e Iberoamérica mediante la incorporación de su trabajo a la Red. Es decir, creando páginas con:

1. Una bibliografía básica comentada para los que se quieran acercar a esa temática por vez primera.
2. Textos introductorios donde se ofrezca el estado de la cuestión de ese tema.
3. *Links* con páginas análogas.
4. Texto completo de los artículos, comunicaciones y, si es posible, memorias y libros publicados en el marco del trabajo de investigación del equipo.
5. Los datos brutos de las investigaciones ya finalizadas para que otros investigadores puedan reanalizarlos.
6. Una dirección de correo para asesorar a otros investigadores e intercambiar informaciones y opiniones.

El cambio de cultura debe ser pasar de una cultura bancaria, de acumulación personal, a otra de solidaridad, de ofrecer lo que tenemos a los demás. Esa cultura de oferta desinteresada de información impregna muchos sectores de la Red, y en ello

7 Aliaga, F. y Suárez, J. (1995). Las redes de ordenadores: nuevas herramientas para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1*(2).
Http://www.uca.es/RELIEVE/v1n2.htm

debemos introducirnos para beneficio general de la investigación, su difusión y aplicación práctica.

Al analizar las posibilidades de esta segunda revolución vuelven a aparecer, como un espíritu, las palabras del profesor de Estadística de la Universidad de Yale Robert P. Abelson[8], que afirmaba que los ordenadores no sólo no han evitado la estupidez en la investigación sino que, en ocasiones, han llegado a estimularla. Sin ser tan pesimistas, sí queda claro que Internet ofrece unas posibilidades inimaginables hace apenas diez años. El reto ahora se encuentra en que los recursos que nos ofrece se conviertan en un incremento de la calidad de la investigación y con ello en una mayor calidad de la educación.

8 Abelson, R.P. (1995). *Statistics as a principal argument*. London: Lawrence Erlbaum Ass.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 501-505

LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

Javier Vidal
Programa Institucional de Calidad
Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n. 24071 León (España). dfcjvg@unileon.es

QUÉ SON LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

El uso generalizado de nuevas formas de comunicación basadas en las nuevas tecnologías, como es el caso del correo electrónico, ha generado la aparición de nuevas formas de comunicación que no sólo han reemplazado las formas anteriores sino que han dado nuevas posibilidades que todavía están por explorar. En el ámbito académico, se ha extendido rápidamente el uso del correo electrónico, en particular, y de Internet, en general. Con sencillos programas e instrucciones es posible comunicar una nueva idea, pedir información o dar una opinión sobre un tema de actualidad en cuestión de segundos no sólo a cualquier parte del mundo sino también a un número altísimo de personas relacionadas con ese tema. Y cada vez son más las personas a las que se puede acceder y cada vez es más fácil localizar a personas con intereses comunes a los nuestros.

El primer recurso que se utilizó en Internet para que varias personas interesadas en un tema pudiesen estar en contacto fueron las listas de distribución o listas de debate. Estas listas son básicamente conjuntos de direcciones de correo electrónico gestionadas por programas específicos que reciben cualquier mensaje enviado a una dirección que identifica al grupo. Un mensaje enviado a una de estas direcciones es recibido por todos aquellos que están suscritos a la lista. Las listas tienen uno o varios propietarios, coordinadores o moderadores y éstos ponen algunas de las normas para poder participar en ellas. Algunas de estas listas son totalmente abiertas, de forma que cualquier persona puede suscribirse y enviar mensajes. En otras, los propietarios han de dar el

permiso para que alguien pueda suscribirse e, incluso, en algunas listas los mensajes son revisados por el propietario antes de ser enviados al resto de los miembros de la lista.

No existen directrices claras sobre cuál es la mejor forma de organizar o gestionar una lista. Todo depende de los usuarios, el tema, la probabilidad de que sea utilizada inadecuadamente, etc. Lo cierto es que una lista abierta es lo más parecido a un estado anárquico en el que no hay propiedades ni normas. Sin embargo, el sentido común y la cortesía son rasgos deseables para sus usuarios, rasgos que, siendo implícitos, se están explicitando poco a poco en sugerencias e incluso normas de obligado cumplimiento para los que quieran pertenecer a una de estas listas. Por ejemplo, en una lista de distribución académica, no está bien visto que alguien entre para distribuir mensajes comerciales y el hacer eso puede suponer la expulsión o recriminación de quién utilice la lista para esos fines.

Esta cuasi-anarquía que domina Internet hace que la velocidad de crecimiento y cambio sea tan grande que, sin temor a equivocarse, se puede afirmar que es absolutamente imposible recopilar o estar al día de todas las posibilidades a las que se puede acceder, por muy específico que sea el campo de especialización. Esto, lejos de ser un inconveniente, es una gran virtud. Diferentes iniciativas surgen de los lugares más insospechados. Cualquier persona conectada a Internet puede ser el impulsor de un nuevo foro de debate sobre, desde lo más intelectual a lo más esotérico. Y entre todas estas iniciativas, siempre hay alguna de verdadero interés para algún colectivo por pequeño o grande que sea.

Aunque Internet nació por una iniciativa militar, el ámbito universitario fue uno de los primeros beneficiados. Pero en este momento no existe un tema, por raro que sea, que no tenga una lista de distribución en el mundo (y los hay realmente raros). El impacto de estas listas es alto. Sólo en España, REDIRIS (la red académica española), tiene unos 60.000 suscriptores y, por ejemplo, en abril de este año se han enviado más de 176.000 mensajes (por cierto, estas cifras parecerán ridículas dentro de 1 año). En educación existen decenas de listas de distribución. Por ejemplo, REDIRIS acoge a 25 con diversos temas sobre educación y 13 más orientadas a la psicología. Quizás la más conocida por los lectores de este trabajo sea AIDIPE-L que es la lista de la *Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía Experimental*. Yo mismo coordino la lista EVALUNIV sobre evaluación de universidades, nacida al amparo del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Otros temas en estas listas españolas son la economía de la educación, educación a distancia, televisión educativa, psicología de la educación, filosofía para niños, etc.

Fuera de España existen muchas más. Utilizando buscadores especializados, se pueden encontrar más de 300 en pocos segundos. Quizás las más conocidas en nuestro ámbito son todas las asociadas a AERA (*American Educational Research Association*), entre las que se pueden encontrar listas sobre métodos de investigación (AERA-D) o sobre educación superior (AERA-J).

Todas estas listas se utilizan con el fin de comunicarse más rápidamente con más personas interesadas en un mismo tema. Ahora bien, los motivos para comunicarse son diversos. Por una parte, todo lo que tiene que ver con peticiones o envíos de

información: las últimas novedades sobre un congreso, libros nuevos, preguntas concretas, búsqueda de contactos o incluso localización de colegas a los que le ha perdido la pista. Por otra parte, se promueve en ocasiones algunos debates. Aunque esta dimensión es la que les da el nombre de *listas de debate*, en mi experiencia, especialmente en el ámbito español y en la educación, no es muy habitual que se generen grandes debates a través de este medio. No obstante, ahí está la posibilidad y en ocasiones se utiliza.

Los motivos para usar este medio son claros y se pueden resumir en tres: comodidad, coste y rapidez. No existe comparación posible entre el envío de la información sobre un congreso a través de una lista (instantáneo y acceso selectivo a los interesados) y un envío con correo ordinario para el que se necesita sobres, sellos, etiquetas, direcciones y mucho tiempo. Las listas actúan a modo de bases de datos de direcciones de correo electrónico de personas interesadas en un tema con la gran ventaja de que son las propias personas las que se incluyen o borran de esa base de datos.

PROBLEMAS DE FUNCIONAMIENTO Y POSIBLES SOLUCIONES

Muchos coordinadores han coincidido en señalar que las listas tienen una dinámica especial con distintas fases (Feliú, 1998). Normalmente la primera fase es de euforia gran expansión: se consiguen los primeros subscriptores y el principal tema de debate es cómo hacer que la lista llegue a todos. Poco a poco la lista va creciendo y empiezan a aparecer mensajes interesantes y centrados en el tema específico del foro. Con el tiempo, se empieza a generar cierta conciencia de grupo en donde la paciencia y la generosidad son rasgos comunes. Cuando aumenta el volumen de peticiones, empiezan a dejar de contestarse o incluso a aparecer quejas. Aunque esto pueda parecer descortés, lo cierto es que en una lista sobre métodos de investigación a alguien se le puede ocurrir hacer una pregunta como *¿cuál es el porcentaje necesario de respuestas en una encuesta postal?* A preguntas de este tipo, algún paciente colega contesta amablemente la primera vez y la segunda le da, sin más, la referencia de un buen manual. También puede suceder que en una lista de evaluación de universidades se trasforme en un centro de orientación para estudiantes que están a punto de entrar en la universidad. Si este tipo de intervenciones supera en número a las verdaderamente esperadas, la lista morirá inevitablemente.

Así que considero los grandes riesgos para el buen uso y salud de una lista de distribución pueden agruparse en dos: falta de mensajes interesantes y exceso de mensajes no pertinentes (o *impertinentes*). Si esto es así, existen dos soluciones al problema: disminuir los mensajes no deseados o aumentar los deseados. Algo se puede hacer para reducir los no deseados, pero es imposible eliminarlos del todo. Por lo tanto, lo único que se puede hacer es aumentar los mensajes de interés. Y, ¿cómo hacerlo?

En mi experiencia como usuario y coordinador he comprobado cómo casi siempre recae sobre una persona el peso darle interés y ritmo a los mensajes y esto sucede tanto en España como en otros países. Los trabajos escritos sobre este tema indican lo mismo. Esta función dinamizadora la adquiere el coordinador. De hecho, existen

instrucciones que indican que debe ser así. Sin embargo, es muy difícil que una sola persona mantenga el interés de 200 durante un periodo largo de tiempo. Por ello, utilizando ese grado de anarquía que nos permite Internet, cualquier otro usuario debería poder colaborar en el mantenimiento del interés de las listas en las que participe, adquiriendo, por el mero hecho de participar, cierto grado de compromiso. Esto no se le puede pedir a un usuario reciente, que todavía está intentando averiguar si la lista le interesa o no. Por lo tanto, es necesario que exista un grupo mínimo de personas (pongamos 10) dispuestas a dar información y contestar a las demandas. Este grupo de personas es imprescindible para la supervivencia de una lista y desde mi punto de vista es el elemento clave. Esto no es necesario cuando una gran parte de los componentes de la lista tienen cierta costumbre de participar y colaborar, y esta es la situación deseable. Si embargo, cuando no se da, es necesario un compromiso activo de un grupo, aunque sea reducido, de participantes. Otras amenazas son menos graves y fácilmente superables si existe este grupo de *activistas comprometidos*.

ALGUNAS SUGERENCIAS

Muchos usuarios son conscientes de la utilidad de medios de comunicación como estos. Parece que ya hemos superado la primera fase en la que todos puedan tener acceso al correo electrónico y, por lo tanto, a las listas. Ahora nos encontramos ocupados en conseguir que las listas tengan más calidad. Sin ir más lejos, la propia Junta Directiva de AIDIPE encargo un proyecto en el que se incluía la necesidad de potenciar su lista de distribución. Existen más iniciativas de este tipo. En general, se trata de utilizar todos los nuevos recursos disponibles. Frente a estas iniciativas cabría hacerse la pregunta de ¿cómo vamos a utilizar nuevos recursos si no conseguimos que se usen bien los que ya tenemos? La respuestas a esta pregunta es, sin embargo, positiva. Los nuevos recursos nos dan más posibilidades, lo que aumenta el interés de los usuarios, y son más fáciles de utilizar, lo que aumenta el número de usuarios. Se han hecho algunas propuestas concretas al respecto (Molini, 1998):

1. Hacer una revista electrónica con las aportaciones a la lista, especialmente con los debates más interesantes y elaborados a posteriori por el promotor del mismo. Esto debería hacerse prestando atención a la autoría de cada aportación. El *gancho* de la publicación podría permitir la selección de las aportaciones y la invitación a participar personas de alto interés.
2. Si estas aportaciones se tradujesen al inglés, aumentaría el número de usuarios potenciales y de especialistas interesados.
3. Disminuir el número de mensajes no deseados con una mayor orientación en la información de la lista y el mensaje de bienvenida. Distinguir entre participantes y oyentes.

Estas recomendaciones (y otras que no señalo) pueden ser útiles, pero sólo para listas con un alto grado de uso. Desgraciadamente, este no es el caso de las listas en educación en España. Por ello, el control o las restricciones pueden tener un efecto contrario al esperado y provocar la huida de la lista de personas interesadas a las que, sin embargo, no les guste estar sometidas a ese control. Existen otros formas y medios

por explorar, como son los congresos virtuales, las *news* o *chats*, pero estas posibilidades tampoco son de interés en listas con un volumen de mensajes bajo.

Una última reflexión. Aunque los propietarios de listas nos desanimamos con cierta periodicidad por la falta de participación, debemos recordar que la audiencia que tenemos es mucho mayor que el volumen de respuestas y que los *oyentes pasivos* agradecen mucho los mensajes que reciben, al menos, así lo he constatado así en mi experiencia como coordinador. Por ello, es importante seguir haciendo el esfuerzo por mantener vivas las listas. Poco a poco serán de más utilidad. Lo cierto es que ya tenemos todos los medios para comunicarnos más y mejor; lo importante ahora es tener algo que decir.

REFERENCIAS

Feliú, V. (1998). *Evolución y dinámica de las listas* en www.rediris.es/list/propi/arti/nv98/evolistas/evolución-listas.html

Molini, F. (1998). *Propuesta para mejorar la calidad académica y científica de las listas* en www.rediris.es/list/propi/calidad.es.html

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 507-511

AIDIPE EN INTERNET: BALANCE DE SU IMPLANTACIÓN Y UTILIDAD PARA LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS

*Francisco M. Aliaga Abad, José González Such, Rosa Bo**

Acaba de cumplirse un lustro desde que AIDIPE empezó a poner en marcha sus primeros servicios en Internet al servicio de la comunidad educativa y, más específicamente, de los investigadores educativos. En el prodigioso mundo de las nuevas tecnologías éste es un plazo más que suficiente para realizar un balance de lo realizado y, a partir de ello, un posible replanteamiento para el futuro.

UN POCO DE HISTORIA

Los servicios de red de AIDIPE comenzaron a gestarse en el VI Seminario de Investigación Educativa que la asociación desarrolló en Madrid. Los organizadores organizaron como actividad complementaria, una Conferencia con expertos de la Universidad Complutense, en el tema de redes y que sirvió, por un lado, para mostrar las posibilidades que se abrían a los investigadores educativos con estas nuevas tecnologías, y por otro para poner en contacto a algunos socios que ya estaba explorando en ese nuevo medio.

Durante el año 1994 se realizaron los primeros avances prácticos, por un lado con la creación, gracias al impulso de Gregorio Rodríguez, de la revista RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), la primera revista electrónica que se creó en España. Simultáneamente desde la Universidad de Valencia se desarro-

* Profesores del Departamento MIDE de la Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010-Valencia. Francisco.Aliaga@uv.es, Jose.Gonzalez@uv.es , Rosa.M.Bo@uv.es

llaron otros servicios de red: una lista de distribución de correo electrónico, un grupo de *News*, y un servidor *gopher*. Al año siguiente, durante la celebración del VII Seminario en Valencia se presentó (Tejedor et al, 1995) la página Web de la asociación, con múltiples servicios de interés tanto para los socios como para otras personas interesadas en el mundo educativo. Desde entonces se han producido algunos cambios menores: básicamente, desaparición del servidor *gopher* al quedar obsoleta esa tecnología, desaparición del grupo de *news* y reubicación de la lista bajo los auspicios de RedIris para dotarla de mayor difusión y posibilidades (Aliaga, 1997a).

LA LISTA DE DISTRIBUCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO AIDIPE-L

Una lista de distribución no es más que un pequeño programa informático que remite copias de todos los mensajes recibidos a cada uno de los suscriptores. Con ello se crea una especie de «mesa redonda» o fórum permanente en la que cualquier mensaje que envíe un suscriptor es recibido en su buzón electrónico por el resto de los inscritos, que a su vez tienen posibilidad de contestarlo.

A pesar de que se han establecido fuertes controles para evitar la permanencia en la lista de personas no interesadas o direcciones incorrectas, y por tanto el tráfico

Análisis de suscriptores de AIDIPE-L por dominios (≈países) a fecha 26 de Abril de 1998

Dominio	País	Nº de suscriptores
.es	España	169
.ar	Argentina	9
.br	Brasil	8
mx	México	8
.pe	Perú	7
.edu	Educativos (USA)	2
.ca	Canadá	1
.net	gestión de la red	10
.cl	Chile	3
.gt	Guatemala	1
.pa	Panamá	1
.cu	Cuba	2
.pt	Portugal	4
.au	Australia	1
.co	Colombia	3
.ad	Andorra	1
.uy	Uruguay	1
.ve	Venezuela	2
.com	Comerciales	28

innecesario de mensajes (que incluyen solicitud periódica de confirmación de las suscripciones), el número de miembros de la lista aidipe-l está prácticamente estabilizado en los últimos meses en torno a los 250-300 integrantes, lo que supone un incremento de casi un 100% con respecto al de hace dos años (Aliaga, 1997a).

Aidipe-l se ha convertido en un potente nexo de comunicación permanente entre una buena parte de los socios de AIDIPE, a los que se han añadido un buen número de profesionales de la educación, incluso desde fuera de nuestras fronteras. Un análisis del origen de los suscriptores puede verse en la tabla anterior.

Como podemos comprobar, en torno a una cuarta parte de los suscriptores de la lista promovida por AIDIPE son extranjeros (probablemente algo más, ya que los dominios *com* y los *net* son mayoritariamente norteamericanos), casi todos hispanoamericanos (un 20% del total), aunque también los hay de otras procedencias. Este hecho ha permitido dar una cierta repercusión internacional a las actividades de AIDIPE, junto con una perspectiva más amplia, ya que muchos de estos participantes (hispanoamericanos, pero también canadienses, por ejemplo) participan activamente en la lista.

Entre los suscriptores con direcciones de universidades españolas encontramos participación de 27 universidades diferentes, casi el doble que hace dos años, aunque en muchas de ellas cuentan con muy pocos participantes (apenas uno o dos participantes en 16 de las universidades). A pesar del notable incremento producido, sigue llamando poderosamente la atención la ausencia de algunas universidades en las que el número de investigadores educativos es muy grande o que están especializadas en las nuevas tecnologías de la comunicación y la enseñanza a distancia.

Respecto a los contenidos también se van produciendo una paulatina mejora, tanto cualitativa como cuantitativa. Si en el año 1997 se enviaron 148 mensajes a la lista, en 1998 la cantidad fue de 160, mientras que en los cuatro primeros meses de 1999 ya se han producido 82 mensajes. Si bien estamos lejos todavía de poder considerar a aidipe-l como una lista muy activa, el número de mensajes ya alcanza un número que, sin ser agobiante, permite una comunicación fluida. Por lo que se refiere a los contenidos, casi un 40% de los mensajes son de difusión de información (convocatorias de Congresos, becas, curso, etc.), cerca del 30% se refieren a intercambio de información o debates (datos de investigación, bibliografía, opiniones...), un 15% son mensajes sobre temáticas ajenas a la lista y algo más del 10% son mensajes sobre forma o estilo de los mensajes. Estos dos últimos apartados son algo abultados, aunque comprensibles en toda comunidad numerosas, en la que constantemente se añaden nuevos miembros que no conocen bien las normas establecidas. Podrían evitarse con un control previo de los mensajes por parte de los administradores, pero además del trabajo que acarrea, pueden producirse retrasos y falta de fluidez en las comunicaciones, además de las implicaciones éticas que tendrían esa censura previa. Resulta también de interés que 20 de los mensajes enviados durante esos primeros meses o hayan sido por alguno de los administradores, bien para responder alguna cuestión a la que no se le había dado respuesta bien para iniciar algún debate o bien para remitir alguna información que hubiesen obtenido por otros medios. Este tipo de iniciativas tienen como objetivo dinamizar la lista, y su número (probablemente excesivo) nos

indica que aún no se ha establecido una plena consolidación en la dinámica de la lista, que necesita con frecuencia ser apoyada por ese tipo de intervenciones. La participación activa de un mayor número de participantes, especialmente para que no quedaran preguntas sin contestar, permitiría mejorar la citada dinámica de la lista. No obstante, los debates establecidos han sido variados y de interés, sobresaliendo especialmente temas como el de la evaluación de la investigación (que generó hasta ocho mensajes en el periodo analizado), o la iniciación a la lectura o la radio escolar. También hubo un número importante de mensajes (fundamentalmente informativos) referidos a las actividades propias de AIDIPE: fechas, convocatorias, etc.

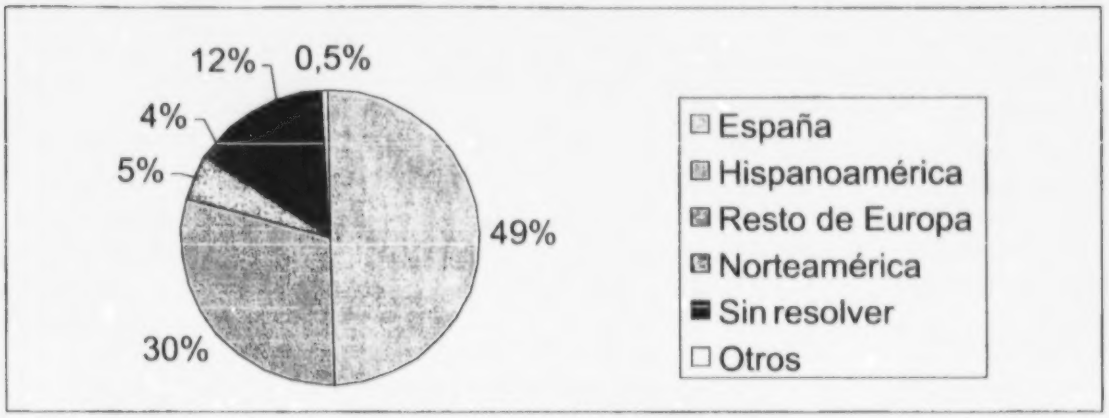
LA PÁGINA WEB DE AIDIPE

La página Web de AIDIPE se diseñó con un doble objetivo. Por un lado, la de ser un escaparate de la asociación y sus actividades ante el resto de la comunidad investigadora y/o educativa. Por otros, constituir un lugar de referencia útil para los socios y para cualquier otra persona con intereses en la investigación educativa.

Para comprobar hasta qué punto se cumplía el primero de los objetivos planteados hemos realizado un análisis de los accesos realizados a la página Web de AIDIPE, que ya eran más de 12.000 en el momento de redactar estas líneas, finales de Abril de 1999. Se trata de un número bastante notable para una asociación tan especializada como pueda ser AIDIPE. Para evitar ser confundidos por tendencias más antiguas, que por otro lado ya han sido analizadas (Aliaga, 1997b), nos hemos centrado en los accesos que se han realizado en los cuatro primeros meses de este año, tal y como aparecen en el siguiente gráfico. Como podemos comprobar, sólo la mitad de los accesos se han realizado desde España (ámbito de actuación de AIDIPE), existiendo también una proporción muy notable de utilización desde Hispanoamérica, favorecidas por el idioma, e incluso desde otros orígenes no hispanoparlantes, como otros países europeos o Norteamérica, todo ello a pesar de que no existe versión inglesa (la autentica *lingua franca*) de las páginas Web de AIDIPE. Podemos por tanto considerar que los datos muestran que se está produciendo una amplia difusión internacional de las actividades de AIDIPE que se han plasmado, por ejemplo, en la adquisición de numerosos ejemplares de las actas de los Seminarios realizados. A medio plazo esto redundará en un mayor prestigio e impacto de los trabajos presentados en las publicaciones de la Asociación.

Resulta interesante hacer notar que se producen más de 200 visitas semanales a las páginas de AIDIPE, y que estas se reparten a lo largo de todos los días (incluidos los fines de semana) y de todas las horas (incluidas las de madrugada, probablemente debido al desfase horario con América).

El segundo objetivo planteado es más difícil de analizar. Como se ha comprobado anteriormente (Aliaga, 1997b) son numerosas las visitas que se realizan a las páginas Web de AIDIPE desde distintos centros de investigación educativa, particularmente desde las universidades. A ello habría que añadir que el carácter descentralizado de las páginas Web de AIDIPE permite incorporar regularmente nueva información que es inmediatamente asequible. Así, desde la Universidad de Valencia se actualiza las



páginas principales, desde la Universidad de Cádiz se actualiza la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), desde la Universidad de Murcia los índices y resúmenes de la Revista de Investigación Educativa (RIE), desde RedIris (del CSIC, en Madrid) las bases de datos de mensajes enviados a la lista de distribución AIDIPE-L y desde la Universidad de Barcelona las direcciones seleccionadas sobre Orientación. Esta descentralización y colaboración interuniversitaria se ajusta perfectamente al espíritu de AIDIPE y permite, con facilidad y sin una carga excesiva de trabajo para nadie en particular, compartir esfuerzos y resultados. Es de desear que futuras colaboraciones desde otros centros contribuyan no sólo a incrementar la información disponible, sino también a adaptar los contenidos actualmente existentes a los intereses y necesidades de los investigadores educativos.

En resumen, creemos que los servicios de Internet que ofrece AIDIPE pueden considerarse plenamente consolidados tras un lustro de actividad. Igualmente, se hace necesario continuar adaptando y mejorando los contenidos ofrecidos, para lo cual sería conveniente la colaboración de más personas e instituciones, tanto para desarrollar contenidos como para hacer que éstos se adapten mejor a los intereses y necesidades de los investigadores educativos en general y los socios de AIDIPE en particular.

BIBLIOGRAFÍA

Aliaga, F. (1997a). Los servicios de red de AIDIPE (I): La lista de distribución AIDIPE-L. En AIDIPE, *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, pp. 386-389. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.

Aliaga, F. (1997b). Los servicios de red de AIDIPE (II): El servidor World Wide Web. En AIDIPE, *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, pp. 390-394. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.

Tejedor, F.J., Aliaga, F. Gónzalez Such, J., López González, E., Rodríguez, G. y Salvador, L. (1995). Las redes de información. *Revista de Investigación Educativa*, nº 26, pp. 287-314.

Cognición, emoción y conducta

Coordinadora:
Carmen Timoneda Gallart

490

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 515-520

UNA PROPUESTA DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA BASADA EN Y DESDE LA PRÁCTICA

Carmen Timoneda Gallart
Profesora Titular de Diagnòstic en Educación. MIDE. Fac. CCEE. Universidad de Girona

INTRODUCCIÓN

El *Modelo Humanista-Estratégico* es un modelo propio, desarrollado en la *Unidad de neuropsicopedagogía*, iniciado en 1993, en colaboración *multidisciplinar*, con *psicopedagogos/as, psicólogos/as, médicos y técnicos/as*, utilizando como *marco legal*, un *convenio* entre *Pedagogía, Hospital Trueta y Politécnica*. El *Aula Hospitalaria* es parte de la *Unidad* cumpliendo una función más allá de lo curricular. La producción científica del mismo está en la bibliografía referenciada. Es un modelo de *diagnóstico-intervención* para ser aplicado en todo tipo de *conductas o comportamientos*. Estas *conductas* incluyen: *aprendizaje, lecto-escritura, fracaso escolar, conductas antisociales, hiperquinéticos, anorexia-bulimia, psicosomatismos*. El modelo se basa, en lo *cognitivo*, en la utilización de la *teoría PASS de la inteligencia* y, en lo *emocional*, en la *teoría del procesamiento de las emociones-teoría de los comportamientos enmascaradores*. La *teoría PASS* entiende la *inteligencia* como un *fenómeno mental* consistente en el *procesamiento cerebral* de la *información* que *entra* por vía *visual, auditiva o cinestésica* y *sale* por *vía verbal o no verbal*. La *inteligencia* es un *perfil cognitivo* en términos de *planificación, atención, simultáneo y secuencial* y, de ahí, el acrónimo PASS. Demuestra la inexactitud del C.I. Permite, mediante *intervención*, mejorar el *perfil cognitivo* convirtiendo la *inteligencia* en algo *dinámico*, modificable. La *teoría de los comportamientos enmascaradores* entiende que las *conductas* están determinadas por la vivencia *emocional*. Lo *emocional*, durante el

periodo de *maduración*, configura el *autoconcepto, autoestima y autovaloración*. Las *vivencias emocionales dolorosas* sucesivas son *factores causales precipitantes* de *conductas de defensa protectoras analgésicas* que tienen la propiedad de ser *originadas por el inconsciente emocional* y la *finalidad* de provocar *atención* lo que, inconscientemente, es interpretado como *estima-cariño*. La llamada de *atención* exige la puesta en acción de una *conducta*. Esta *conducta*, que no es *conscientemente voluntaria* en su origen ha de resultar *lógica y comprensible* y, por tanto, no sorprendente a la luz de la *conciencia* para que pueda ser puesta en acción, resultando una *conducta disfrazada* ante uno mismo y los demás. Para ello, tal *conducta* se explica o justifica en *creencias aprendidas*. La *intervención* consistirá en técnicas de *comunicación indirecta* al objeto de no provocar *conductas enmascaradoras de defensa*. En esencia, el modelo plantea una nueva manera de entender la *comunicación interpersonal* con atención preferente al *lenguaje corporal*.

COGNICIÓN

El *modelo* que presentamos entiende la *cognición* según el concepto de la *teoría PASS de la inteligencia*. Esta teoría es una concepción reciente de entender la forma de *aprender*, la *inteligencia* en definitiva. Lo más relevante de esta teoría es que demuestra la inexactitud del *Cociente Intelectual* como medida de la capacidad inteligente con lo que quedan en entredicho las *pruebas psicométricas tradicionales*. La novedad radica en que la inteligencia no es considerada algo estático reducible a un cociente, a un número. La *inteligencia* queda definida como *cuatro formas de operar mentalmente* que son *identificables y valorables* mediante una prueba creada a tal efecto, el *DN: CAS*. Estas cuatro maneras de operar mentalmente se denominan *procesos cognitivos*, concretamente, *Planificación, Atención, Simultáneo* y *Secuencial*. La inicial de cada proceso contribuye a la formación del acrónimo *PASS*. Cada uno de nosotros tiene un *patrón o perfil* característico según su manera peculiar y particular de utilizar los procesamientos. Lo más importante de todo es que podemos *intervenir* para *mejorar* los *procesamientos*, es decir, la *inteligencia* lo que comporta un concepto *dinámico* del *acto inteligente*. Podemos *intervenir* para *mejorar* un *procesamiento deficiente* y, también, para *mejorar el rendimiento* haciendo que cada cual utilice su(s) *procesamiento(s)* más eficaces.

EMOCIÓN

Cualquier *acto humano* implica un *acto cognitivo*, pero, ineludiblemente, también un *acto emocional*. En el convencimiento de que lo *cognitivo* y lo *emocional* van de la mano de forma inseparable como la sombra acompaña al cuerpo, la *teoría del procesamiento cerebral de las emociones* para explicar los *comportamientos* de los seres humanos establece que las *emociones* son *procesadas mentalmente* de forma que de producirse *emociones negativas*, esto es, *dolorosas*, entonces, se ponen en acción *conductas, inconscientes en su origen*, de *protección o defensa* ante el *dolor psíquico*. Estas *conductas* se ajustan a *explicaciones lógicas* con el objeto de que funcionen como un *disfraz o engaño* para que la

conciencia no las vea ilógicas y cumplan su misión de protección, de paliar el dolor psíquico. Nuestra *tesis* es que existen *comportamientos o conductas* de las que, evidentemente nos percatamos, somos *conscientes*, pero cuyos *móviles* son de *origen inconsciente* a partir de la *vivencia emocional dolorosa* acumulada que configura una *identidad personal infravalorada e insegura*. En este sentido, estas *conductas* son *programas automáticos* que tienen como finalidad *proteger* del *dolor*, del *malestar emocional*. Ya veremos que tanto el *dolor físico* como *psíquico* está *probado* que ponen en acción *mecanismos biológicos* para, precisamente, conseguir lo mismo, *proteger* del *dolor*, del *sufrimiento*. Como estas *conductas* se ajustan a *explicaciones, argumentos, racionales* porque se sirven de *saberes aprendidos* aparecen como *perfectamente lógicas* funcionando, por tanto, como un *disfraz enmascarador* que «*engaña involuntariamente a los demás y a uno/a misma/a*». Este *engaño* no es un *fenómeno voluntario o deliberado* porque es *inconsciente en su origen*. El *dolor* activa el *consciente* y el *inconsciente* pero el *inconsciente* que es, además, *memoria a largo plazo* puede más porque ya está diseñado, filogenéticamente desde el principio de la existencia de la vida, para garantizar una *función primordial y prioritaria*, la *supervivencia*. La *evolución* del *ser humano* no ha conseguido, hasta la fecha presente, que la *conciencia* sea capaz de anular esta *acción preponderante* del *inconsciente salvador*. Es una *función* tan importante que no podía ser asignada a un *consciente* bastante *limitado* en la *precisión y rapidez* de su *funcionamiento*. Recuérdese que el *inconsciente* actúa en *programas automáticos* mucho más *eficaces* por su *precisión y rapidez*. El *inconsciente* funciona con *memoria a largo plazo* en tanto que el *consciente* depende, bastante, de la *memoria a corto plazo* con una *limitación* de *procesamiento a la vez* de sólo *siete unidades de información*.

En tanto que estas *conductas* aparecen cargadas de *lógica racional consciente* ante uno mismo, ello determina un *convencimiento personal de estar en lo cierto* lo que, a su vez, determina una *resistencia o defensa racional consciente* a cualquier *argumento contrario a esa creencia*. Es por esta razón que un intento de hacer desaparecer un *comportamiento enmascarador* mediante *argumentos racionales lógicos directos*, expresados en un *diálogo comunicador directo* como parte del proceso de *diagnóstico-intervención*, resulta *totalmente infructuoso*. Por tanto, la *desactivación* de tales *comportamientos* requiere un *diagnóstico- intervención* basado en la *comunicación indirecta* que tiene la *propiedad* de *sortear* los *mecanismos de defensa o resistencia*. Es, entonces, cuando podemos establecer un *diálogo comunicador* sin que los *razonamientos* sean *deformados* por el *estado emocional o afectivo*. Este *diálogo* está orientado a efectuar un *cambio de creencias* porque tenemos como *principio* que las *conductas o comportamientos* son consecuencia de nuestras *convicciones o creencias*. Muchas de las *vivencias* que provocan *sufrimiento y dolor* son consecuencia de *creencias o convencimientos* susceptibles de ser cambiadas.

CONDUCTA

Nuestro *modelo* entiende como *conducta* cualquier *acto humano* en tanto que ello es expresión de la *personalidad*. La *conducta* puede ser *verbal o no verbal* o, dicho en otros términos, *corporal o gestual o no*. La *verbal* es el *lenguaje* y tiene un componente *gestual*, es decir, la manera de hablar, el tono de voz, los gestos acompañantes, etc. La *comuni-*

cación interpersonal se basa en *conductas o comportamientos*. Un *principio fundamental* de nuestro *modelo* es el que establece que el factor *motivador* último o primero, si se quiere, de las *conductas* es el *estado emocional*, básicamente, en lo referente a *autoestima*. Nuestro *autoconcepto* —acto cognitivo— conlleva una *autovaloración* —acto cognitivo—, muy dependiente de nuestro *código de valores*, e, indefectiblemente, una *autoestima* —acto emocional—. De ello se sigue una *autoconfianza* y *autoseguridad*. En definitiva, estamos hablando de *identidad personal*. Cuando la *identidad* está *infravalorada*, entonces, cualquier *experiencia vivencial dolorosa* actuará como *factor desencadenante o precipitante* de una *conducta enmascaradora*.

Otro *principio* de nuestro *modelo* establece que la *comunicación corporal o gestual* es la forma de expresión del *mundo emocional*. En una *comunicación interpersonal* se produce una *comunicación lingüística* que es la forma de expresión del *neocórtex cerebral* más evolucionado, pero, también, una *comunicación gestual* que es propia de las *estructuras cerebrales menos evolucionadas* pero que continua existiendo en la actualidad, en los humanos, porque la evolución no ha logrado, hasta la fecha, una forma mejor de garantizar los mecanismos de defensa. Ahora bien, la *comunicación lingüística* es fruto de un *acto consciente* pero la *comunicación gestual*, cuando es consecuencia de una *vivencia emocional dolorosa*, puede ocurrir sin que nos percatemos, de forma *automática o inconsciente* pero, eso sí, es *veraz* y *coherente* con el *estado emocional*. Además, la *comunicación gestual* puede ser captada de forma *inconsciente* lo que quiere decir que podemos estar recibiendo *información* mediante *lenguaje gestual* que transmita *sentimientos dolorosos* sin que nos percatemos conscientemente. Ahora bien, si recibimos ese tipo de información desfavorable nuestro cerebro responderá poniendo en acción una *respuesta de defensa* que será una *conducta de protección*. Si nuestra *identidad* es «*suficiente*», la respuesta será «*razonable*» o «*proporcionada*», pero si nuestra *identidad* es «*insuficiente*», entonces, pondremos en acción *conductas de protección enmascaradoras*. Por las razones expresadas, nuestro *modelo* basa la *comunicación* en la *comunicación gestual* de forma que otro *principio básico* es que hemos de saber interpretar como receptores la *comunicación gestual* y hemos de transmitir en *comunicación gestual* de forma que no hagamos disparar *conductas enmascaradoras*.

La *Unidad* de *NeuroPsicoPedagogía* en que practicamos este *modelo* cuenta con una *casuística* amplia que nos ha permitido desarrollar varias *líneas de investigación*, contando con varias *becas* concedidas por la *Universidad de Girona*: Una línea trata de las *conductas* expresión de *problemas cognitivos* con referencia, por tanto, a *dificultades de lectoescritura, disfasias y dislexias, comportamiento hiperactivo, etc.* Otra línea trata de las *conductas* expresión de *problemas emocionales* con referencia a cualquier conducta cuya motivación pueda ser de esta índole. En este capítulo incluimos *conductas antisociales, conducta agresiva, violencia escolar, conductas conflictivas, maltrato físico y psicológico, conductas psicosomáticas* en general, con inclusión de *trastornos de la conducta alimentaria* como *anorexia* y *bulimia*. A modo de ejemplo, hemos atendido, en el periodo 1994-1997, un 10% de los niños/as que acuden a la *consulta médica* de *neuropediatría* del hospital, concretamente 83 casos, con *diagnósticos psicosomáticos* de: *cefaleas, falsas epilepsias, temblores, tics, pérdida de visión, parálisis, etc.*

CONCLUSIONES

- El *diagnóstico-intervención psicopedagógico* se basa en el análisis de los *comportamientos o conductas* para lo que se requiere el dominio de la *comunicación interpersonal.*
- El mejor análisis posible de las *conductas* es el basado en *explicaciones* cuyo fundamento se sustente en *mecanismos de producción neurológicos.*
- La *teoría PASS* de la *inteligencia,* en lo *cognitivo,* y la *teoría del procesamiento emocional,* en lo *emocional,* son *explicaciones* de base *neurológica.*
- La *comunicación interpersonal* hay que entenderla como *comunicación lingüística,* pero, fundamentalmente, como *comunicación corporal* porque el determinante *motivador* de las *conductas* es el *mundo emocional* y el «*lenguaje*» *emocional* es el *lenguaje del cuerpo.*
- El mejor *conocimiento* posible es el *conocimiento científico* sujeto al *método científico* para no albergar *creencias* basadas en suposiciones o conjeturas. Las mayores posibilidades, en este sentido, están en el *trabajo multidisciplinar* que permite aunar esfuerzos e integrar distintas *especialidades del saber* con el *menor coste* posible logrando optimizar la relación *coste/ beneficio.*
- Nuestro modelo cumple, en definitiva, un objetivo *deseable* consistente en *aproximar* la *Universidad* a la *vida real* en tanto la *ciudadanía* y el *mundo científico* obtienen *beneficios mutuos* de forma instantánea y simultánea.

BIBLIOGRAFÍA

1. Das J.P., Naglieri J.A., Kirby J.R. (1994). Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence. Massachussets: Allyn & Bacon, Inc.
2. Das J.P., Kar R., Parrila R.K. (1996). Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior. London: Sage Publications Ltd.
3. Das J.P., Naglieri J.A. (1997). Cognitive Assessment System. Illinois: Riverside Publishing.
4. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1997). Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿Qué y cómo? Girona: Editorial Anorien.
5. Pérez-Álvarez F., Timoneda C. (1998). Neuropsicopedagogía. ¿Es como parece? Barcelona: Editorial Textos Universitarios Sant Jordi.
6. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1995). Valoración de la aptitud escolar con el K-ABC: Una nueva perspectiva. Rev Esp Pediatr; 51: 125-30.
7. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1995). Capacidad intelectual y el K-ABC. Rev Esp Pediatr; 51: 425-9.
8. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1996). Las dificultades de lenguaje a la luz del K-ABC. An Esp Pediatr; 45: 471-4.
9. Pérez-Álvarez F., Timoneda C. (1996). Epilepsia y aprendizaje. Rev Neurol; 24: 1128-9.
10. Pérez-Álvarez F., Timoneda C. (1998). Inteligencia PASS y síndrome de Williams. Rev Neurol; 28: (Supl): 201.

11. Pérez-Álvarez F., Timoneda Gallart C. (1999). El hiperquinético a la luz del PASS. Rev Neurol; 28: 472-475.
12. Pérez-Álvarez F., Timoneda Gallart C. (1999). La disfasia y la dislexia a la luz del PASS. Rev Neurol; 28: 1-6.

496

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 521-528

UN MODELO CON FUNDAMENTACIÓN NEUROLÓGICA

Federico Pérez Álvarez
Neuropediatra-Coordinador Unidad NeuroPsicoPedagogía/Hospital Universitario ICS Dr. J. Trueta Girona

INTRODUCCIÓN

Son innumerables las *concepciones* que han sido elaboradas a lo largo de la historia para explicar los *comportamientos o conductas* tanto en lo *cognitivo* como en lo *emocional*. La *conducta* es la expresión de la *personalidad*. Sin embargo, sólo en los últimos años, gracias al avance importante que han permitido las nuevas tecnologías, se han elaborado *hipótesis* convertidas en *teorías* bien *fundamentadas* que explican los *comportamientos* por su *mecanismo de producción* en forma de *mecanismos neurológicos*. Esto supone un paso importante porque permite pasar de la *clasificación* de las *conductas* por sí mismas, es decir, por sus diversas *maneras de expresarse* a una *clasificación neuropsicogenética* mucho más precisa y exacta, en definitiva, más científica.

COGNICIÓN Y CONDUCTA

En lo *cognitivo* aplicamos la *teoría PASS* de la *inteligencia* que dice que los *humanos* cuando *aprendemos* lo hacemos según *cuatro operaciones mentales*, como *programas de ordenador*, que, aunque *interactúan* continuamente, pueden ser *independizados* y *valorados por separado* para lo que se ha elaborado una *prueba*, el *DN: CAS*, en proceso de *validación* a la población española. La prueba *K-ABC*, existente con anterioridad, ya *validada* en población española, es útil para la valoración de sólo *dos procesamientos*.

Esta teoría cuenta con *demostraciones* utilizando *pruebas cognitivas* pero, también, utilizando *pruebas neurológicas*. También, ha sido demostrada la eficacia de la *intervención*, consistente en la *práctica de ejercicios* diseñados para *mejorar* un *procesamiento deficiente* o para *sustituir* un *procesamiento deficiente* por un *procesamiento eficiente* para desarrollar la misma tarea.

Para entender la diferencia entre la *concepción tradicional* y la *concepción PASS* podemos recurrir a analizar lo que ocurre, *en concepción PASS*, cuando valoramos la ***memoria** a corto plazo de tipo **verbal*** para lo que recurrimos a una *prueba* consistente en *«repetir verbalmente una serie de dígitos que son dichos por el explorador de forma verbal»*. A esto se le denomina ***memoria auditiva***. Es decir, se trata de *recordar un nuevo conocimiento o saber* que obliga a la utilización de la *memoria a corto plazo o memoria de trabajo* sin intervención de la *memoria a largo plazo*. En este caso, la *vía de acceso* es la *vía auditiva* y la *información* que accede por esta vía obliga, en ausencia de referencias espaciales propias de la *vía visual*, a hacer trabajar al *procesamiento secuencial*. Esto es, *aprender y memorizar* utilizando simplemente la *relación lineal de la serie o secuencia*. La situación sería diferente en el supuesto de que la *información*, una *serie de dígitos*, accediera por *vía visual*, por ejemplo a partir de *«un papel con la secuencia impresa»*. En este caso se suele hablar de ***memoria visual espacial***. La *información visual* es *espacial* y lo espacial tiende a *procesarse* de forma *simultánea* aunque no todo lo *auditivo* se procesa *secuencialmente* ni todo lo *visual* se procesa *simultáneamente*. Es decir, *«la secuencia impresa»* puede ser *aprendida y memorizada* grabando la *imagen o figura* de la secuencia impresa. Por ejemplo, la *visualización* de una película será *procesada* con utilización del *simultáneo* en lo referente a una *«escena contemplada como un cuadro, como un todo, como una superficie con contenido interrelacionado, conjunto de asociaciones»* pero una *«secuencia de escenas»* será, probablemente al menos en parte, procesada utilizando el *procesamiento secuencial*, consistente en *aprender y memorizar* la *secuencia*, como tal, sin otra *relación o asociación* que la secuencia misma. Una vez llegada la *información* al *sistema nervioso central*, tiene lugar el *procesamiento* propiamente dicho lo que constituye la esencia del *aprendizaje y memorización*.

Volvamos a la *secuencia de dígitos* que sirve como *prueba*. Sea la *secuencia: «522324»*. Si la persona explorada *aprende* y *memoriza* la secuencia pura sin más está utilizando el *procesamiento secuencial*. Esta capacidad de *memorización* está limitada, en la mayoría de los mortales, a *siete, máximo, nueve dígitos o unidades de información*. Ahora bien, si el explorado *aprende y memoriza*, haciendo *paquetes o bloques*, por ejemplo *«52 23 24»*, entonces está utilizando el *procesamiento simultáneo* para memorizar cada bloque. Cada *paquete o bloque es un todo* y, como tal, queda grabado en nuestra mente como un *conjunto de relaciones o asociaciones*. Esta forma de hacer ha permitido que la *secuencia de seis dígitos* se convierta en una demanda de tan sólo *tres dígitos o unidades secuenciales* con lo que ganamos en *capacidad de memoria* porque en tres unidades hemos metido el contenido de seis unidades. Para hacer lo anterior, el explorado puede haber utilizado una *estrategia* como la siguiente: *«52 es 25 al revés y 25 es el consecutivo de 23 y 24»*. La *estrategia* por la que una secuencia de seis la hemos convertido en una secuencia de tres es consecuencia de la utilización de la *planificación*. Toda esta operación mental

ocurre con el concurso del cuarto procesamiento, la *atención* que permite mantener un estado de *conciencia focalizada y selectiva.*

Veamos, en fin, que la *vía de salida de la información* tiene su importancia también. El *procesamiento* es *independiente* de la *vía de acceso* y de la *vía de salida* de la *información,* pero una y otra *vía* tiene su importancia para entender cómo ocurrieron los *procesamientos.* En este caso de los *dígitos,* la vía es la *verbal,* el *lenguaje* y ello quiere decir que la utilización del mismo obliga a nuestra mente a operar *procesando los códigos de la lengua oral* lo que es diferente de haber de utilizar como respuesta, por ejemplo, «*una serie cartones cada uno de ellos con un dígito, de cero a nueve, habiendo de seleccionar los dígitos correctos en el orden correcto*». En este último supuesto, interviene el *procesamiento de números impresos* lo que es diferente del *lenguaje verbal* porque, ahora, hay una operación mental de *reconocimiento visual* de unos dígitos.

Con la finalidad de esclarecer, todavía más, estos conceptos vamos a explicar cómo la *definición* de una *operación mental* en base a la *vía de entrada de la información* o en base a la *vía de salida* es extraordinariamente equívoca a la luz de la *concepción PASS.* Analicemos el caso, por ejemplo, de la denominada ***memoria verbal***, que se pone de manifiesto, por ejemplo, «*expresando verbalmente el recuerdo de un anuncio televisivo*». En este caso, el término *verbal* hace referencia a la *vía de salida* de la *información,* simplemente. La *operación mental de recuerdo* implica, en este caso, recuperar una *información* que se *aprendió y memorizó* accediendo a la unidad central de procesamiento, SNC, por *vía visual,* pero, también, *auditiva* y, puede que, *cinestésica.* La *información visual,* las escenas, es *espacial* y tiende a ser *procesada* de forma *simultánea,* es decir, estableciendo «*un todo interrelacionado*» que queda grabado como una huella. Ahora bien, parte de la *información,* accediendo por *vía visual,* puede ser una secuencia, por ejemplo, el *orden de varias escenas* lo que puede ser *procesado,* sin establecer ningún tipo de *asociación o relación* que no sea la *relación lineal de la serie,* mediante el *procesamiento secuencial.* El *procesamiento secuencial* tiene como límite *memorizar* una secuencia o serie de *siete a nueve unidades.* Si cada una de estas unidades es un *bloque o paquete de información,* entonces, la *cantidad de información procesada y memorizada* secuencialmente se *multiplica* porque *siete o nueve unidades* de *información simultánea* suman un mayor contenido. La *operación mental* que permite establecer *estrategias* para, por ejemplo, llevar a cabo *paquetes o bloques de información* es la *planificación.* Y toda esta *operativa mental* tiene lugar interviniendo la *atención consciente* como *procesamiento.* La recuperación de esa *información* implica una *operación mental* inversa a la *memorización* pero con la intervención de los mismos *procesamientos o programas* que se emplearon para la *memorización.*

Pero como *memoria verbal* también se entiende, por ejemplo, «*repetir verbalmente, de memoria, el DNI*», un *conocimiento o saber* ya *largo tiempo memorizado.* En este caso si la secuencia se *aprendió y memorizó* como una *secuencia pura sin más,* entonces, intervino el *procesamiento secuencial,* pero si se *aprendió y memorizó* mediante alguna *estrategia,* proporcionada por la *planificación,* entonces, se habrá utilizado el *procesamiento simultáneo.*

Llegados a este punto, creemos haber ilustrado la inexactitud de la terminología, al uso, cuando hablamos de *memoria auditiva, memoria verbal o memoria visual espacial.* Son términos puramente *descriptivos* del *acto exploratorio* en que consiste cada una de las pruebas. Los *procesamientos,* en cambio, son maneras de operar mentalmente para

aprender. Estos *programas o procesamientos* han podido ser *demostrados* con *pruebas neurológicas* diversas basadas en la interpretación de *lesiones cerebrales* en *humanos* y en el empleo de técnicas de *neuroimagen* que permiten ver la *actividad neuronal* coincidiendo con determinadas actividades. Es decir, la *planificación* reside en el *neocórtex prefrontal*, la *atención* reside en las *estructuras subcorticales* y *córtex prefrontal medio inferior*, el *secuencial* reside en el *córtex prefrontal medio inferior* y en el *cerebro posterior* y el *simultáneo* reside en el *cerebro posterior*. Estos centros mencionados son centros no exclusivos sino nudos vitales en la red soportadora de cada uno de los *procesamientos o programas*.

EMOCIÓN Y CONDUCTA

En lo *emocional*, entendemos los *comportamientos* según la *teoría del procesamiento cerebral* de las *emociones* que sustenta la *teoría de los comportamientos enmascaradores*. La teoría dice que la *emoción*, esto es, el «*sentirse bien o mal*», es *procesado* a nivel *neurológico* como sigue: La *información* en forma de *experiencia externa (vista, oído, tacto, etc.) o interna (memoria)* accede al *sistema nervioso central* y alcanza los *centros subcorticales* para, después ser derivada a *centros superiores corticales* pero alcanza antes el *paleocórtex temporal*, que el *neocórtex*. Si el *paleocórtex* detecta *dolor psíquico*, entonces, se pone en acción una respuesta de *protección o defensa* ante el *peligro* porque estas estructuras cerebrales no saben discriminar entre *dolor físico* y *dolor psíquico*. Esta respuesta es desencadenada *inconscientemente* y es una *conducta enmascaradora* porque es un *disfraz* porque las *razones argumentadas* no son reales. Lo que pasa es que, puesta la *conducta* en acción, es detectada por la *conciencia* soportada por el *neocórtex* y para que no resulte sorprendente por inexplicable ocurre un proceso según el cual la *conducta* se ajusta a *actos explicables* por el *neocórtex consciente* utilizando *creencias aprendidas* a partir de *vivencias experienciales*.

Existen experiencias en *experimentación animal* que demuestran la existencia del *mecanismo neurológico*, de los *circuitos neurológicos* responsables del *procesamiento* descrito. No se conoce, exactamente, cómo el *neocórtex cerebral* en un acto de subordinación al territorio *subneocortical*, filogenéticamente más antiguo, llega a fabricar unas *explicaciones razonadas* que se corresponden con la *conducta* puesta en acción por las estructuras *subneocorticales* por *motivación inconsciente*. Esta *motivación* es la *causa real* de la misma. Esta causa es el *malestar emocional* pero aparece, ante nosotros y los demás, de forma oculta siendo la causa aparentemente «real» aquella que se invoca para justificar la *conducta*.

Existen evidencias *experimentales* múltiples como fundamentos. Así, la existencia de un *procesamiento neuronal inconsciente* de la *sensibilidad somática y visceral*. No concienciamos continuamente la presión de la silla en que nos sentamos También, un *procesamiento neuronal reflejo, automático, inconsciente* de origen en *estructuras procesadoras de lo emocional y lo cognitivo*. También, una *actividad procesadora* entre *córtex y subcórtex* y, más importante, una *actividad procesadora* de *filtrado de información* a nivel del *tálamo subcortical* de forma que hay información que no llega a concienciarse. Además el *córtex* puede *inhibir* la función de *estructuras inferiores* y puede, por otra parte, ejercer una *función controladora* en el sentido de *filtrar* la información, en cada

momento, por razones de utilidad. También, las *emociones* y las funciones somáticas y viscerales *primarias* como la supervivencia, la alimentación, la procreación comparten territorio anatómico. Si comparten *anatomía* pueden compartir forma de *funcionar*. Las funciones primarias actúan por *génesis inconsciente* conociéndose ello como *necesidad instintiva*. Por último aunque fundamental para nuestra tesis, también, está demostrado que el *dolor físico* y el *dolor psíquico* no son discriminados y son procesados de igual manera como *peligro* provocando *respuestas idénticas* de tipo *automático o reflejo*. Ante una situación de peligro es más seguro, más eficaz para garantizar la supervivencia, responder en conductas automáticas o reflejas. El *procesamiento* del *dolor*, sea *físico* o *psíquico*, además de ser *idéntico* es tal que implica un *bloqueo del procesamiento consciente*.

Determinadas *regiones anatómicas del encéfalo* responden a la estimulación provocando *dolor* y otras regiones provocando anestesia al dolor. Existen *neurotransmisores* que conocidos como *endorfinas* por similitud en *estructura molecular* con la *morfina*. Se sabe que la *tensión psicológica* puede hacer liberar *endorfinas*. Ante una situación de *estrés* se libera a la sangre desde el *hipotálamo*, una hormona, la ACTH (adrenocorticotropina). Así pues, *ACTH* y *endorfinas* se liberan en los mismos territorios neurológicos, depositarios del *procesamiento emocional*. Las *endorfinas* calman el *dolor* —incluso son euforizantes; de ahí, lo de *«estar colocado»*— y disminuyen la *atención selectiva consciente*, facilitando el *efecto analgésico*, efecto contrario al *efecto* de la *ACTH*. Ambas sustancias, las *endorfinas* y la ACTH, derivan de la misma molécula química. Ante un *estrés*, en los primeros treinta segundos, predomina la ACTH, pero después al cabo de unos dos minutos, predominan las *endorfinas*. Esto es garantía de *supervivencia*, porque, de inmediato, interesa *máxima atención focalizada* y *sensibilidad dolorosa*, esto es, *alerta máxima*, pero, posteriormente, de no resolverse la situación, interesa menos *focalización* —atención al entorno— y *menos dolor* para poder *tomar decisiones* para salir con vida. La *conclusión* importante es que el *dolor* y la *atención consciente* comparten *neurotransmisores, estructuras anatómicas y procesamiento de la información*. Y, por otra parte, que el *sufrimiento mental bloquea la cognición o atención consciente*.

En consecuencia, queremos decir que, en la práctica, un *problema de lectoescritura* puede ser consecuencia de un problema de *procesamiento cerebral de la información*, esto es, del *programa del «ordenador central»*, entiéndase sistema nervioso central. Ahora bien, el *mismo problema* puede ser la consecuencia de un *trastorno emocional*. Dicho en forma didáctica y simple, el niño/a puede *sentir la necesidad* de haber de *comportarse* cometiendo *errores en lectoescritura* porque de esa forma se sentirá mejor.

CONDUCTAS: ¿ES LO QUE PARECE?

Lo característico de la *conducta enmascaradora* es que es una *conducta analgésica*, esto es, el/la protagonista de la misma *se siente* mejor. Una *conducta* es *sospechosa* de *enmascaramiento* cuando hay *incongruencia* entre lo *verbal* y *gestual* o *desproporcionalidad* entre la *magnitud* de la *conducta* y las *razones argumentadas*. Las *conductas enmascaradoras* pueden reducirse a tres tipos elementales que corresponden a los tres tipos de *conducta* como *respuesta ante el peligro*, a saber, *conducta de huida, conducta de lucha o conducta de inmovilidad o camuflaje*. Son *conductas enmascaradoras: conducta de dependencia, sobrepro-*

tección, agobiante, maternalista, paternalista, perfeccionista, negativista, oposicionista, insomne, tímida, mutista, aislacionista, apática, hipocondriaca, inquieta o nerviosa, pasiva, egoísta, obsesiva, compulsiva, ansiosa, depresiva, suicida, temerosa, fóbica, victimista, autoinculpatoria, autoexculpatoria, inculpatoria o exculpatoria ajena, radical, irascible, irritable, desafiante, antisocial, agresiva, coactiva, conflictiva.

Veamos como interpretamos, por ejemplo, una *conducta enmascaradora* de *sobreprotección*, en este caso, de «unos padres que tienen un hijo/a afecto/a de cáncer». Se dice, según, concepción tradicional, que tal *sobreprotección* es una *conducta como reacción adaptativa*, esto es, la *adaptación* es un *«cambio para mejor»* soportar la situación. Esto es cierto, pero decir esto no es sino describir simplemente la conducta que está sucediendo. No explica el por qué real de la misma. Se dice, entonces, que la *consecuencia problemática*, el *efecto negativo*, de esta conducta es que *«dificulta la autonomía y favorece su dependencia de los padres y proporciona inseguridad lo que es desfavorable para el desarrollo de su personalidad»*. Nuevamente, esto es cierto pero no explica lo que ocurre en profundidad. La *conducta sobreprotectora* será una *conducta enmascaradora* si ocurre lo siguiente: la *enfermedad* del *hijo/a* provoca *dolor* y actúa como *factor desencadenante*, es decir, *condición necesaria pero no suficiente*. Si los padres no están *seguros* de sí mismo, esto es, de que están obrando *correctamente*, lo que tiene que ver con el *autoconcepto, autovaloarción y autoestima*, entonces, esta *identidad personal* deficiente determinará que como respuesta a la experiencia *dolorosa* se ponga en acción una *conducta de defensa* para *sentirse mejor* que es la *conducta sobreprotectora* de forma que el *motivo real* queda opaco, disfrazado, fuera del control consciente y, por contra se *entenderá* a la luz de la *conciencia* como de lógica aplastante que ante una enfermedad de tal entidad se tenga una *conducta sobreprotectora*. Es esclarecedor que quien sobreprotege afirma que *«siente la necesidad»* de hacerlo, lo que no tiene nada que ver con un *acto racional cognitivo*. Pero, veamos qué pasa con el/la sobreprotegido/a. La sobreprotección significa que el/la sobreprotegido/a no tiene la posibilidad de *experimentar* la *toma de decisiones* que es el *acto experiencial* que configura la *maduración* en tanto permite el *aprendizaje* de una *creencia* de *identidad* tan fundamental como el *«yo soy capaz»*, *«yo soy yo»*, es decir, *«yo soy alguien»*. Si el/ la sobreprotegido/a ha podido desarrollar una *identidad segura*, entonces su *conducta* será *coherente*, es decir, *proporcionada* o *razonable o ajustada* a las *razones argumentadas*. Pero, si no es así, entonces, su *conducta* será, a su vez, *enmascaradora* como respuesta a la *experiencia dolorosa* de ser sobreprotegido/a. Tal conducta puede ser, por ejemplo, de tipo *victimista* lo que quiere decir que aparentará estar más enfermo de lo que está, incluso, en casos de remisión y curación porque ello le reporta *sentirse mejor* al ser objeto de más *atención*. De esta forma se cierra un *circulo vicioso* de *reforzamiento mutuo* en que la *conducta sobreprotectora* refuerza la *conducta victimista* y viceversa. La *conclusión* práctica es que la *intervención* ha de basarse en el *cambio* de la *identidad personal*, básicamente, porque es la *condición necesaria y suficiente*. Recuérdese que la *identidad* es la *suma integral* de *experiencias* acumuladas de *tomas de decisión*, razón por la que la *intervención* consistirá en promover este tipo de experiencias. En esencia, huimos del concepto tradicional de *educación* como *«educare»*, esto es, conducir hacia el fin correcto a un sujeto que no es capaz de conducirse a sí mismo y que tiende a la desviación, para quedarnos con el concepto de *«educere»*, esto es, sacar del

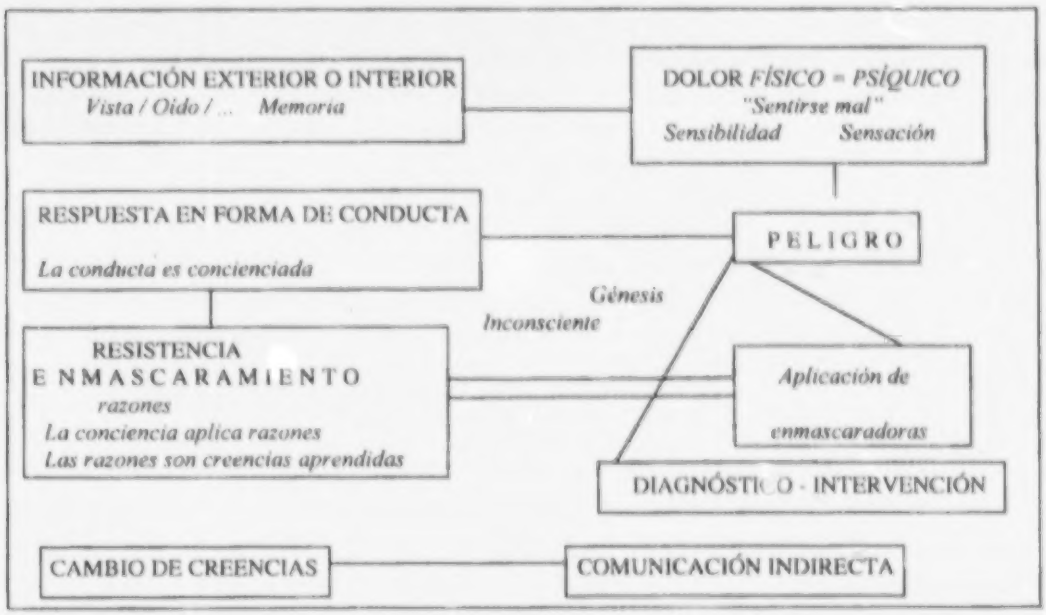
interior de uno mismo lo mejor que éste lleva dentro de sí. Por otra parte, la *intervención* orientada, exclusivamente, a *instruir directamente* con *pautas de modificación de conducta* en base a *«hacer comprender»* mediante *argumentos verbales* resulta insuficiente e infructuosa porque *«la razón real»* de la *conducta* no es la *conducta misma* sino el *estado emocional de la identidad personal*. Una forma de intervención sobre la *conducta en sí misma* es el principio *conductista* de *enseñar una conducta a base del refuerzo con la entrega de un premio o la omisión de un castigo*. Tiene el *efecto adverso* simultáneo de que este *principio enseña*, hace que, la *razón o porqué, motivación* en definitiva, de una *conducta* sea un *valor «de tan poco valor»* como el *premio o castigo*. Por consiguiente, *enseña* un *valor* cuestionable dependiendo de dónde se sitúe por cada cual en el *código de valores* personal.

Otro ejemplo de *conducta enmascaradora* es la *conducta compasiva*. En una *conducta compasiva* puede ocurrir lo siguiente: tengo la *idea* de enfermedad terminal y el *sentimiento* simultáneo de dolor que me supone el sólo pensar que yo tuviera tal enfermedad y ello me *obliga inconscientemente* a —siento la *necesidad* de— defenderme con una *conducta enmascaradora* que me *protege* haciendo que *me sienta mejor*, esto es, compadeciendo. Pero, el *lenguaje verbal* compasivo, como es el argumento que utiliza el consciente para que resulte el engaño, esto es, para que la conducta de génesis inconsciente funcione, no es congruente con el estado emocional sentido sino con el estado racional consciente. El lenguaje gestual es coherente con el estado emocional y comunicará una *idea* y *sentimiento* de fatalidad o desesperanza con lo que comunicaremos de forma *desagradable*. El lenguaje gestual es *captado inconscientemente* y procesado con mayor rapidez de forma que al ser detectado un sentimiento desagradable quien recibe tal información sentirá lo que dice el lenguaje corporal y no lo que dice el lenguaje verbal».

Un tercer ejemplo de *conducta enmascaradora* puede ser la *conducta anoréxica*. Entendemos esta conducta como una *conducta de defensa* para promoviendo la *atención* poder *sentirse mejor*, lo que ocurre por un *mecanismo inconsciente*, esto es, la *anoréxica siente la necesidad «casi instintiva»* de *comportarse* de esta forma. La *anorexia*, por tanto, es un *síntoma* de que la *identidad personal* está, gravemente, «tocada». Por qué una anoréxica escoge la *anorexia* como *conducta síntoma* poco importa a efectos prácticos, aunque tenemos nuestra hipótesis. Una vez la anoréxica *siente la necesidad* de *comportarse* así, lo hace y puesta en acción la *conducta* que, insistimos, es de *origen inconsciente*, entonces, la *conciencia* aplica el *juicio racional* y ha de encontrar *razones justificadoras* para que la *conducta parezca razonable* y así se lleve a término al efecto de que cumpla su finalidad, esto es, proteger de forma *analgésica, sentirse mejor* de como se sentiría sin la conducta. Cuando el *juicio racional* ha de *explicar* las *razones* de la *conducta anoréxica* lo hace, como siempre, aplicando *aprendizajes o creencias aprendidas* que no pueden provenir sino del *entorno cultural*. Es entonces cuando se consuma el perfecto *engaño involuntario* para uno mismo y los demás. Una *razón* de *«lógica aplastante»* es la *moda*. Dicho en otros términos, la *moda*, a nuestro entender y con *fundamentos neurobiológicos*, es, como mucho, un *factor favorecedor* pero no un *factor determinante*. En este sentido es esclarecedor el hecho constatado de que el gran problema de una anoréxica, cuando supera el *síntoma anorexia*, es otro *síntoma* la *depresión*. Es decir, cambian una *conducta enmascaradora* por otra *conducta enmascaradora* porque la *causa real* no suele ser resuelta, según el tipo de *diagnóstico-intervención* practicado. Es un hecho, asimismo, constatado la co-

existencia de una *conducta anoréxica* con una *conducta sobreprotectora* de un progenitor, generalmente, la madre. Este binomio de conductas representa, también, un ejemplo del *circulo vicioso* de *reforzamiento* mutuo de dos o más *conductas enmascaradoras* «enfrentadas». En la *conducta anoréxica*, el *terreno biológico* puede ser una *condición necesaria* pero *no suficiente*. La *moda*, por contra, no es condición necesaria ni suficiente.

Según nuestro *modelo*, el *diagnóstico-intervención* de las *conductas* de los seres humanos se ajusta al esquema que presentamos.



CONCLUSIONES

- La *inteligencia* como C.I. es *inexacto* y *erróneo*.
- La *inteligencia* como *procesamiento PASS* es una concepción *psicogenética* o de *forma mental de operar*.
- Las *pruebas psicométricas* no PASS son *equívocas* porque no están ideadas a partir de una concepción de *psicogénesis o mecanismo de producción* sino que se concibe la prueba y se mide su resultado, sin más.
- La *inteligencia PASS* supone un concepto de *inteligencia dinámica*, cambiable, frente al concepto tradicional de *inteligencia estática*. Se puede mejorar la *inteligencia* mediante *intervención*, logrando la *transferencia e internalización* del *principio general* para ser aplicado en diferentes contextos. La *interiorización* es *conocer y saber* como *comprensión*.
- El *elemento motivador*, en última instancia, de nuestras *conductas* no es el *acto mental cognitivo* fruto de las estructuras *neocorticales* más evolucionadas sino el *acto emocional* fruto de las estructuras *cerebrales* menos evolucionadas.
- Conocer cómo tiene lugar el *acto emocional* en nuestros *cerebros* es fundamental para *entender* el *acto o proceso de comunicación* interpersonal.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 529-532

UNA NUEVA MANERA DE ENTENDER LA COMUNICACIÓN

Ramón Casadevall Busquets
Profesor Departamento de Pedagogía-UdG Girona

INTRODUCCIÓN

La *comunicación interpersonal* es la esencia del procedimiento que permite el *diagnóstico-intervención*. El acto comunicador implica, prácticamente siempre, una *comunicación corporal o gestual* que está presente incluso en la *comunicación lingüística*. La *comunicación interpersonal* como parte del *diagnóstico-intervención* tiene por objeto establecer una *discusión argumental* para resolver *conflictos* de muy diversa índole. La resolución consistirá en el *cambio* de *creencias o convicciones* porque son éstas las que soportan nuestras *conductas*. Para que esta *discusión argumental* pueda llevarse a efecto sin la *deformación* del *raciocinio lógico* como consecuencia del *efecto emocional* negativo que pueda generarse, es fundamental entender el *procesamiento de las emociones*. Se trata, por consiguiente, de que nuestro/a interlocutor/a lleve a cabo un *acto mental cognitivo*, un *aprendizaje*, aplicando el *razonamiento sin deformación* del mismo.

EL *LENGUAJE CORPORAL* ES LA COMUNICACIÓN POR EXCELENCIA

El *pulso*, la *presión arterial*, la *respiración*, el *tono muscular*, la *voz*, la *piel*, la *cara*, la *sonrisa*, el *llanto*, los *ojos* se expresan en un *lenguaje automático, no controlado por la conciencia*. Puede decirse que el *lenguaje inconsciente* es un *lenguaje analógico, simbólico*, a diferencia del *lenguaje verbal literal* que es un *lenguaje digital*, conforme a las leyes de la gramática, sintaxis y semántica. Por ejemplo, si tenemos frente a nosotros una persona

«hundida en un sillón, cabizbaja, sin deseos de moverse, con la mirada perdida, mirada triste, entrecejo fruncido, comisura de labios descendente» es evidente que nos está *comunicando* un *mensaje* claro, *sin pronunciar una sola palabra.*

Existe el *lenguaje gestual* de la *voz.* La *voz* plantea muchas posibilidades, tanto desde el punto de vista *emisor* como *receptor* en el acto de la *comunicación.* En el *modelo* de *diagnóstico-intervención* que practicamos, la *congruencia* entre *lo que* se dice *(lenguaje verbal, literal, digital)* y el *cómo* se dice *(lenguaje gestual, analógico)* es fundamental, porque la *incongruencia, incoherencia,* en este sentido, determina que nuestro *lenguaje* transmita *significados contradictorios, no creíbles,* comprometiendo la *comprensión,* la *inteligibilidad.* Por ejemplo, si decimos *«yo no soy autoritario»* con *«voz amenazante y dando un golpe en la mesa»,* realmente, estamos diciendo en *lenguaje verbal lo contrario* que decimos en *lenguaje gestual.* Y si decimos *«gracias por la visita»,* pero con *«tono de disgusto»,* realmente, estamos *diciendo gestualmente* algo opuesto a lo expresado en *lenguaje verbal.* Y si preguntamos *¿cómo te encuentras?* y respondemos *«muy bien»* con un *«rictus facial de sufrimiento»,* queda clara la *incongruencia.* O decimos que *«estamos deprimidos»* y nuestro *cuerpo* muestra *postura erguida, con pecho saliente, mirada alta y luminosa, sonrisa en la boca, respiración amplia* denotando un *estado de ánimo satisfactorio.*

De vital relevancia, es la importancia de saber apreciar la *congruencia* entre lo *verbal* y lo *gestual,* porque lo *gestual,* al ser *inconsciente y no controlado* en el transcurso de la *comunicación,* es *veraz* en el sentido de que es *coherente* con el *estado emocional* de nuestro interlocutor. El *lenguaje corporal* está continuamente *comunicando* en ambas direcciones o sentidos entre dos o más interlocutores con la particularidad de que *emite mensajes* de forma *inconsciente* que son captados de forma *inconsciente.* Esto, entre muchas cosas implica que para ganar *empatía o comunicabilidad («rapport»)* es necesario que nuestro *lenguaje corporal* sea *congruente* con nuestro *lenguaje lingüístico.* De no ser así, existirá un *doble mensaje contradictorio* con la salvedad de que el *mensaje* que tendrá más crédito será el *mensaje* transmitido *corporalmente* porque éste es *procesado* por el *mecanismo neurológico* de *defensa ante el peligro.* Un *mensaje contradictorio* es interpretado como *peligro.* Por ejemplo, si tenemos ante nosotros una persona que *dice* estar *deprimida,* deberá, *congruentemente,* comunicar un *lenguaje gestual* caracterizado por un *volumen de voz bajo,* un *timbre grave* y un *ritmo lento* al tiempo que sus *facciones,* su *gesto* y su *cuerpo* en general denotarán tal estado.

El *lenguaje corporal* es un excelente *retroalimentador* en el discurrir de una *comunicación* porque nos va *poniendo al corriente* de los *efectos emocionales* que tienen nuestros mensajes en nuestro/a interlocutor/a. De hecho, nos va *«diciendo»: si o no, cierto o falso, agradable o desagradable, colaboración o resistencia.*

El *lenguaje corporal* es rico en formas de expresión. Existe el *lenguaje de los ojos* con *patrones* característicos. De este *lenguaje,* es interesante y útil conocer un *movimiento conjugado ocular* característico con adopción de una *posición* característica, *indicadora* del *tipo de procesamiento de la información: visual, auditivo o cinestésico.* El *procesamiento visual* corresponde a la *posición de los ojos* en la *posición horaria* de las *10 h o 2 h del reloj.* El *procesamiento auditivo* a las *9 h o 3 h o 4 h de reloj.* El *procesamiento cinestésico* a las *8 h de reloj.* El comportamiento de los *ojos* denota, fielmente, el *lenguaje corporal* y es una

excelente *respuesta no verbal*, siendo característico el *patrón de evitación de la mirada*, denotando *resistencia*. O el *tipo de mirada*, cuando se dice *«se le iluminaron los ojos»*, denotando *agrado, satisfacción*. La llamada *«mirada vacía»* o *«mirada perdida»* es un *patrón gestual* típico de los *estados de atención consciente focalizada*. En situación típica de *trance hipnótico*, el *patrón* consiste en *ojos cerrados, sensación soñolienta y visión de túnel*, acompañado, todo ello, de *sensación de relajación y descanso*. Existe el *patrón de resistencia o defensa o no-colaboración* que es *polimórfico* en su *expresión*. Es importante poner de relieve que la *resistencia* se expresa, fielmente, en *lenguaje inconsciente*. Recordar que la *resistencia* es una *conducta enmascaradora*. Determinados *síntomas*, como el *carraspear* o la *tos* son una *respuesta inconsciente* que suele denotar *incomodidad, desagrado o resistencia*, en definitiva. Obsérvese que estas respuestas *corporales, gestuales*, no son otra cosa que *conductas enmascaradoras* de *motivación inconsciente* que tienen como objetivo crear una situación *más placentera y confortable* que la situación en ausencia de tal conducta. Otras expresiones *corporales* que pueden denotar *resistencia* son: *cabeza gacha, un movimiento nervioso de las piernas, no parar quieto en la silla, etc.* Para terminar este apartado, haremos referencia al *lenguaje «gestual»* inherente a la *formulación sintáctica* del *lenguaje verbal*. Lo que queremos decir es que la *construcción de una frase, por sí misma*, lleva implícita un *efecto emocional* ineludible. Por ejemplo, una *oración interrogativa directa* es una formulación lingüística que *comunica*, fácilmente, *efectos emocionales desfavorables* porque *transmite obligación* de contestar sin opción de alternativa. Cualquier *«haber de»* en lugar de *«querer libremente»* es *vivenciado, sentido*, de forma *«dolorosa»* y pone en acción *conductas de defensa*. Ello no ocurre con la formulación en forma de *oración interrogativa indirecta*.

LA COMUNICACIÓN INDIRECTA ES «PARADÓJICAMENTE» MÁS DIRECTA

Entendemos por *comunicación indirecta* aquella *comunicación*, sea *verbal* o *gestual*, que *no comunica, no transmite*, generando *efectos emocionales dolorosos* con lo que se consigue que no se pongan en acción *conductas enmascaradoras* que tienen como consecuencia la imposibilidad de establecer un *diálogo razonado* basado en *razones o argumentos reales* y no enmascaradoras/es. Es en este sentido que podemos afirmar que la *comunicación indirecta* es más *directa* porque va a la raíz del problema. Un aspecto muy importante inherente a la misma es que el *diálogo razonado* mediante el cual *«enseñamos»* otras *creencias* pretende que nuestro interlocutor/a acabe *tomando decisiones* en tanto que la *toma de decisión* es el ejercicio de la *libre voluntad*. Este *decidir libremente* es el acto supremo que supone la *experimentación* que lleva a la *creencia de identidad* que puede formularse, lingüísticamente, como *«yo soy capaz»*.

El ejemplo, prototipo, de *comunicación indirecta* es la *metáfora* que, a la vez, es un ejemplo de *hipnosis ericksoniana* que, también, practicamos como *recurso técnico*.

Recogemos, a continuación, una enumeración de *recursos comunicativos* que empleamos.

Acompasamiento	Pregunta abierta
Ambigüedad	Pregunta enmascara
Amnesia postrance	Pregunta gestual
Anclaje	Pregunta informativa
Anécdotas	Pregunta respuesta enmascarada
Anticipación	Pregunta respuesta incorporada enmascarada
Atrapamiento	Pregunta semántica
Compromiso	Formulación hipotética
Conducción	Formulación introductoria
Doble compromiso	Formulación sugerente
Ejemplos	Oración adversativa con «pero»
Hipnosis ericksoniana	Oración interrogativa indirecta
Historietas	Respuesta con pregunta
Incorporación	Respuesta incorporada en posposición
Interrupción de patrón	Respuesta con silencio
Metáfora	Respuesta al silencio con silencio
Opción de alternativa	
Polaridad	
Prescripción	
Presuposición	
Refuerzo	
Subrayado analógico	
Términos de posibilidad	
Verbalización de sentimientos	

CONCLUSIONES

- La *comunicación* es la *esencia* del *procedimiento* de *diagnóstico-intervención.*
- La *comunicación corporal o gestual* es más efectiva que la *comunicación lingüística.*
- La *comunicación indirecta* es más efectiva que la *comunicación directa.*
- La *comunicación* es una transmisión de *conocimientos o saberes* lo que implica una *operación mental cognitiva,* pero el *raciocinio cognitivo* está supeditado al *sentimiento* hasta el punto de que sólo entendiendo el *proceso mental neurológico de las emociones* es posible «llegar a entenderse» sin caer en un diálogo de sordos.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 533-534

UN MODELO MULTIDISCIPLINAR

Martí Fàbregas Alcaire
Departamento EIA UdG-Girona

INTRODUCCIÓN

El *mundo del saber* se expande continuamente de forma que el *estudio* de nuevos *conocimientos* requiere una parcelación de los esfuerzos que viene impuesta por las propias limitaciones que nos son propias. Por otra parte, el *conocimiento o saber* es «uno» y no una división parcelaria por lo que el *mejor conocimiento posible* con la *mejor relación coste / beneficio* vendrá dado por el *trabajo integrado* de cuantos profesionales sean competentes en un tema.

LA TECNOLOGÍA Y LAS CIENCIAS HUMANAS

El *modelo* que practicamos tiene, entre sus *principios*, el de la «*multidisciplinaridad*» en la convicción de que hay que *sumar o multiplicar* pero no *dividir*. Un hecho que consideramos importante es que nuestro *modelo*, pensamos, representa un ejemplo de cómo la *tecnología* se sirve de las *ciencias humanas* para desarrollar sus propios conocimientos y las *ciencias humanas*, a su vez, se sirven de la *tecnología* para obtener *beneficios* para la *ciudadanía* en una *simbiosis funcional* que permite una *aplicación inmediata* de los resultados obtenidos.

Este apoyo *tecnológico* nos ha permitido contar con un *programa informático* de *intervención* que denominamos *PIP* como acrónimo de *Programa de Intervención Psicopedagógico*, basado en la *teoría PASS* de la *inteligencia*. Se hallan en curso otros proyectos como un *programa informático de intervención* denominado *PREP* como acrónimo de *Problems Reading Enhancement Program* —*Programa Facilitación Problemas Lectura*— ela-

borado por JP Das, el autor principal de la *teoría PASS*. El programa original no existe en formato para ordenador, ha sido traducido por nosotros y está siendo informatizado. Otro proyecto es la *informatización* de la *batería de diagnóstico* denominada *DN: CAS*, acrónimo de *Das, Naglieri, Cognitive, Assessment, System*. También, ha sido elaborada una *página* en *Internet* cuya dirección es *http: //* www. *Unpp.udg.es.*

BIBLIOGRAFÍA:

1. Das J.P., Naglieri J.A., Kirby J.R. (1994). Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence. Massachussets: Allyn & Bacon, Inc.
2. Das J.P., Kar R., Parrila R.K. (1996). Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior. London: Sage Publications Ltd.
3. Das J.P., Naglieri J.A. (1997). Cognitive Assessment System. Illinois: Riverside Publishing.
4. Das J.P. (1997). PASS Reading Enhancement Programm. University of Alberta. Canada.
5. Giralt L. (1996). Programa d'Intervenció Psicoedagògica basat en la Toeria PASS dels Processos Cognitius. Universitat de Girona.

510

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 535-539

DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN UN NIÑO CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO

Alabau Bofill J., Font Amores X., Mayoral Rodríguez S., Baus Rosset J., García-Consuegra González M.A., Hernández Figuerola J., Torroella Cuenca J., Falgueras Vilà A., Timoneda Gallart C.

Departamento de Pedagogía. Universidad de Girona. Unidad de Neuropsicopedagogía del Hospital Universitario Dr. J. Trueta de Girona.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO:

NOMBRE: Francesc. EDAD: 9 años. ESTRUCTURA FAMILIAR: Padre, madre y Francesc. ESCUELA: Pública (Girona). MOTIVO DEMANDA: Dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento en casa. QUIEN HACE LA DEMANDA: La madre de Francesc. Nº DE SESIONES: 8 (1ª entrevista con la madre, dos sesiones para pasar el DN: CAS, una entrevista con los padres para dar los resultados del DN: CAS y intervenir y cuatro sesiones de intervención con Francesc.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO-INTERVENCIÓN:

- *La atención es voluntaria y depende de la decisión de aceptar nuestra ayuda del propio niño/a y de su familia.*
- *El primer objetivo es crear un clima de empatía entre el niño/a y el asistente. Hacer sentir seguro y cómodo al niño/a es primordial para que no se sienta amenazado.*
- *No usamos ningún tipo de medicamento, en todo momento está garantizada la supervisión y colaboración médica dentro del propio equipo.*
- *Previamente a la atención psicopedagógica se garantiza mediante exploraciones neurológicas o de otra tipología que no exista ninguna lesión orgánica que argumente el problema.*

- *No nos interesa el comportamiento problemático como objetivo de la intervención sino que el niño/a sea capaz de conocerse, aceptarse y ser feliz. Es decir, no actuamos sobre el comportamiento sino que lo hacemos sobre las creencias que lo sustentan mediante técnicas de comunicación indirecta como la metáfora, hipnosis ericksoniana, etc. (Font y Mayoral, 1999).*
- *La atención se realiza bajo la tutela de un responsable del equipo formado por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos y neuropediatras, es decir, en equipo interdisciplinar.*

El *aula hospitalaria* atiende:

- *hospitalizados / as de menos de tres semanas cumpliendo, en este caso, un soporte básicamente emocional.*
- *hospitalizados / as de más de tres semanas cumpliendo, en este caso, en lo educacional curricular de puente entre el niño / a y la escuela.*
- *en todos los casos, la atención que se practica se ajusta al Modelo Humanista-Estratégico.*

PRIMERA ENTREVISTA CON LA MADRE:

La madre llega muy angustiada (nerviosa y llorando) y nos explica como está Francesc. Nos dice que cuando está delante de un examen de matemáticas se pone muy nervioso y queda en blanco; por lo tanto suspende. Además, él no se siente muy bien con el profesor que le imparte esta asignatura. Según ella, este maestro no sabe motivar a Francesc y lo ridiculiza delante de la clase. Sin embargo, la madre no sabe hasta que punto lo que le está pasando a Francesc es debido al maestro, o a que tiene algún «problema cerebral».

En casa, igual que en la escuela, Francesc es muy impulsivo. No ve las consecuencias de sus actos. Además, se pelea con facilidad con los otros niños de clase. Sin embargo, realiza la función de líder.

Francesc juega al fútbol, como actividad extraescolar, y es el mejor del equipo. En cada partido marca varios goles. Es el «pichichi» de la liga. Nos explica varias anécdotas donde intuimos que Francesc debe presentar un nivel de exigencia muy elevado.

HIPÓTESIS:

El bajo rendimiento académico de Francesc está producido por un problema en el ámbito emocional. El mal comportamiento que muestra Francesc es el síntoma. El problema de fondo puede ser una baja autoestima y no sentirse querido.

Para la valoración cognitiva disponemos de dos instrumentos, el K-ABC y el DN: CAS. Aunque el DN: CAS es mucho más completo ya que nos permite la valoración de todos los procesamientos, sin embargo su utilización es posible a partir de los 5 años de edad. Por el contrario, el K-ABC, aunque sólo valora los procesamientos secuencial y simultáneo, sin embargo su utilización es posible por debajo de esta edad.

1. MODELO DE ACTUACIÓN:

Nos basamos en el modelo Humanista-Estratégico para poder hacer un análisis de las creencias (Pérez y Timoneda, 1998). Consideramos que las creencias son las que sustentan los comportamientos. Es decir, un aprendizaje convertido en creencia da soporte y justifica o explica un cierto comportamiento.

2. DIAGNÓSTICO DE LAS CREENCIAS E INTERVENCIÓN:

Creencias Francesc:

«***No soy bueno en matemáticas***» es una creencia de identidad que comporta a otra creencia del mismo tipo, pero que se encuentra en un nivel de profundidad mayor: «*no soy inteligente*». Por lo tanto para Francesc «***sacar malas notas en matemáticas quiere decir que no soy inteligente***». Esta creencia empezó a tambalearse cuando le explicamos los resultados obtenidos en el DN: CAS (Planning 106, Simultaneo 112, Atención 102 y secuencial 113 → Perfil cognitivo dentro de la normalidad pero por encima de la media). (Alabau & Torroella, 1999). También, para cambiar esta creencia, realizamos la metáfora de los monos y la del extraterrestre con el fin de que Francesc se diese cuenta que lo importante no era ser más o menos inteligente; sino el hecho de encontrar la mejor estrategia posible para hacer las cosas: el cómo.

Junto a estas dos creencias, encontramos otra muy relacionada «***para ser un buen alumno y un buen hijo no me puedo equivocar***». Esta creencia se sostenía mediante el comportamiento de los padres y el nivel de exigencia interna de Francesc. Obtuvimos el cambio de esta creencia de identidad mediante la intervención con los padres y con pequeñas situaciones donde Francesc pudo comprobar que aunque nos equivocásemos no pasaba nada.

«***Soy un bruto***» esta creencia de identidad se mantenía porque sus amigos, padres, maestros... (evaluación externa) se lo decían continuamente. Cambiamos esta creencia haciendo hincapié en la diferencia entre el ser y el hacer (Font & Mayoral, 1999). Además, realizamos la metáfora de la lluvia para que Francesc vea que hay cosas que no podemos cambiar porque no dependen de nosotros, pero, sí podemos decidir que hacer para que no nos afecten. (Font & Mayoral, 1999).

Para que Francesc cambie esta creencia, también tratamos la importancia del anticipar. Cuando hemos hecho algo de lo que nos arrepentimos, no podemos hacer nada para cambiar el pasado, pero sí para cambiar el futuro → pensando que haremos la próxima vez para que aquello no nos vuelva a ocurrir. (Font & Mayoral, 1999).

«***Para ser un buen hijo he de hacer lo que me digan mis padres y maestros***», esta es una creencia de identidad. A lo largo de las sesiones vamos observando que el nivel de exigencia interno y externo de Francesc es muy elevado. Para desmontar esta creencia le explicamos la metáfora del pararrayos para que conciencie que hay cosas que no puede controlar. Es para desangustiar y actúa sobre el sentimiento de culpa. También, realizamos la metáfora de los cajones conjuntamente con la del ahora por el después y la del monstruo. La finalidad de todas ellas, es la importancia del escoger lo

que queremos hacer nosotros, no los demás. Esto implica un grado de madurez y motivación considerable.

También, hablamos de la metáfora de la mochila. Se lo explicamos con el fin de que él vaya desviando todo lo que le afecte y se pregunte si realmente lo quiere o no lo quiere hacer. Finalmente, le explicamos la metáfora del burro. Esta la utilizamos para mostrar que siempre al tomar una decisión ganamos y perdemos cosas. Por eso, al decidir, es importante valorar los pros y contras. Esta valoración la podemos hacer mediante la utilización de la balanza. (Font & Mayoral, 1999).

En el fondo de todos estos comportamientos se encontraba la creencia ***«no me siento querido»***. A partir de la intervención en las creencias anteriores y en el comportamiento de los padres, hubo un cambio en esta última gran creencia de identidad personal en forma de autoestima y autovaloración.

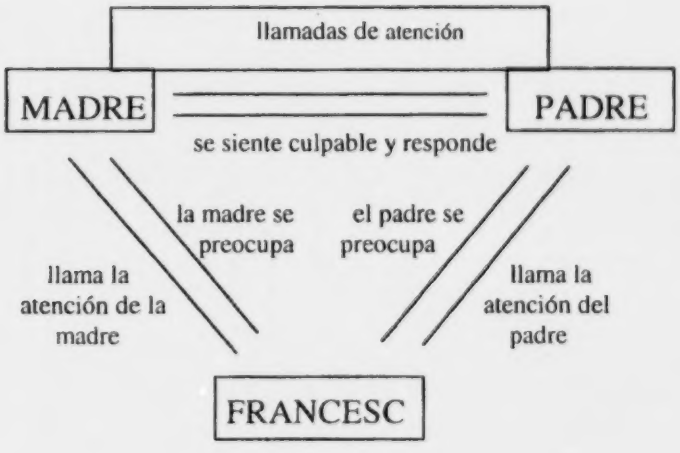
CREENCIA PADRES:

«Para ser un buen padre y una buena madre, Francesc ha de ser un buen estudiante y se ha de portar bien. Un buen padre y una buena madre no pueden tener un hijo tonto».

Una vez les explicamos los resultados obtenidos por Francesc en el DN: CAS se tranquilizan considerablemente. Estos creían que Francesc tenía algún tipo de problema cognitivo que no le dejaba trabajar. Por lo tanto, una vez tranquilizados, pasamos a la intervención con los padres (dentro de la misma sesión). Les explicamos la importancia de anticipar (da seguridad), de la toma de decisiones, de las responsabilidades y de los pactos.

Intentamos que los padres cambien el trato hacia el niño para que Francesc esté más seguro de si mismo, con una mejor autoestima, más autónomo y se sienta querido (desde su punto de vista).

Tipo de **relación que se establecía** en casa antes de la intervención psicopedagógica:



514

3. DESENLACE DEL CASO:

Francesc mejora considerablemente su rendimiento académico, sobre todo en las matemáticas. Además, su nivel de exigencia ha disminuido y su autoestima ha mejorado (se conoce más a si mismo).

El cambio en el comportamiento de los padres produjo un cambio en el comportamiento de Francesc, y viceversa.

BIBLIOGRAFÍA:

ALABAU, J.; TORROELLA, J. (1999). «Los procesos cognitivos: Un nuevo enfoque en la evaluación de la inteligencia. Intervención psicopedagógica a la luz de la teoría PASS». I Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.

BAUS, J.; HERNÁNDEZ, J. (1999). «Modelo de diagnóstico humanista-estratégico en el departamento de orientación y psicopedagogía de la escuela Paula Montal». Facultad CCEE. Granada.

FALGUERAS, A.M.; GARCÍA, M.A. (1999). «Intervención psicopedagógica en el aula hospitalaria integrada en la unidad de neuropsicopedagogía» y Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.

FALGUERAS, A.M. (1998). «Funcionamiento del aula hospitalaria integrada dentro del modelo de Neuropsicopedagogía». Revista de Educación. HOPE (Hospital Organisation Pedagogy European), núm. 4/98, 22-23

FONT, X.; MAYORAL, S. (1999). «Diagnóstico-intervención de los procesos emocionales mediante el modelo humanístico-estratégico». I Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.

PÉREZ, F.; TIMONEDA, C. (1998). Neuropsicopedagogía: ¿Es lo que parece? Barcelona. Textos universitarios Sant Jordi.

TIMONEDA, C.; PÉREZ, F. (1997). Neuropsicopedagogía. Aprender: qué y cómo. 2ª ed. Girona. Editorial Unidiversitat.

TIMONEDA, C. y PÉREZ, F. (1999). «Nuevos conceptos de aprendizaje». I Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.

El trabajo alternativo dentro del aula

Coordinador:
Patricio Fuentes Pérez

516

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 543-546

TRABAJO ALTERNATIVO EN EL AULA Y EN LA COMUNIDAD ESCOLAR. ¿POR QUÉ?

Patricio Fuentes Pérez
Universidad de Murcia

En este symposium vamos a tratar sobre cuales son, a nuestro parecer, las formas más enriquecedoras de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del grupo. Para ello trabajaremos en el ámbito individual, en grupo pequeño y en gran grupo.

Nuestra intención consiste en crear técnicas que respondan a las necesidades que nuestra sociedad actual presenta hoy por hoy.

Hasta ahora han habido técnicas que se han utilizado casi con exclusividad en determinados niveles de la enseñanza, nuestra finalidad es que se apliquen indistintamente en aquellos sectores en que se compruebe que su uso pueda ser positivo y enriquecedor. Un ejemplo que pude ilustrar lo dicho lo tenemos en la aplicación de talleres o rincones hasta ahora casi exclusivos de la educación infantil. Nosotros hemos trabajado con ellos y pensamos que se pueden adaptar a cualquier nivel educativo, formal o no formal, cualquier edad y cualquier nivel profesional como lo demuestra las evaluaciones realizadas en 2 cursos de Promoción Educativa de la Universidad de Murcia durante los años 1997 y 1998 y cuyos resultados fueron:

Valora las siguientes cuestiones de 0 a 5	Curso 97-98	Curso 98-99
Programa	4,16	4,15
Metodología utilizada	4,38	4,08
Profesorado	4,11	4,15
Diálogo con el profesorado	4,08	3,87
Actitud de tus compañeros durante el curso	4,36	4,80
Tu actitud durante el curso	4,03	4,15

Normalmente, al hablar del trabajo en el aula, se dicen, oyen o leen términos como «trabajo cooperativo, trabajo participativo, colaborativo, en equipo, en grupo ... » y se crean teorías sobre cada término, se comparan con el trabajo individual; Se entra en controversias: clase tradicional respecto a... Nosotros no queremos eliminar nada, no queremos imponer algo novedoso, sino todo lo contrario: Basándonos en el trabajo individual, grupal, ..., y sus distintas modalidades buscamos o intentamos buscar soluciones alternativas y adecuas a nuestra realidad, a nuestra sociedad, buscamos o intentamos buscar LA ORIGINALIDAD DEL DÍA A DÍA utilizando técnicas o formas de trabajo que rompen con la tradición y con los usos originales de algunas técnicas de trabajo grupal.

En el fondo lo que pretendemos con este simposium es invitar a los profesionales del mundo educativo a «ser originales» en sus tareas cotidianas y a formar personas integras y adaptadas a la sociedad actual.

No cabe duda de que docentes y discentes cuando estamos en un proceso enseñanza-aprendizaje siempre buscamos el bienestar tanto físico como psíquico, pues ambos forman parte de un todo que configura a la persona como ser creativo que participa y coopera, por ello propugnamos una forma de trabajar en la que todos los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje sean «participantes» y no competidores al aspirar a una finalidad común, donde se trabajará unas veces de forma individual, otras en pequeño grupo y otras en gran grupo, donde combinarán sus distintas habilidades para conseguir esa finalidad común, si es así todos ganamos, sino todos perdemos (Pallares, 1993).

Con nuestra filosofía, en la que no hay vencedores ni vencidos, buscamos que todos ganemos, es decir que todos aprendamos, y consigamos los objetivos propuestos o que en su defecto «todos perdamos». Para ello trabajaremos a dos niveles, uno formativo y otro personal.

Para llevar a cabo nuestra labor intentaremos, **a nivel personal** (Jares, 1992):

- **La construcción de una relación social positiva** que favorezca unas actitudes de aprecio recíproco tanto en el aprendizaje intelectual como en el actitudinal, generando a su vez actitudes solidarías, afectivas y positivas.
- **La empatía**. Capacidad de situarse en la posición del otro para comprender su punto de vista, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades y su realidad, excluyendo toda norma autoritaria de comunicación.
- **La cooperación** para resolver tareas y problemas juntos a través de unas relaciones basadas en la reciprocidad y no en el poder o en el control. Buscamos aprender a compartir, a socializarse y a preocuparse por los demás. Así al colaborar todos en un fin común las posibles actitudes negativas se convierten en positivas.
- **La comunicación**, como capacidad para expresar, deliberada y auténticamente, nuestro estado de ánimo, nuestras percepciones, nuestros conocimientos, nuestras emociones, nuestras perspectivas, nuestros sentimientos.
- **La participación** en la ejecución y búsqueda de posibles soluciones, genera un clima de confianza y mutua implicación, necesario para que exista una auténtica comunicación humana.

— **El aprecio y autoconcepto positivo**. Desarrollar una imagen positiva de sí mismo y reconocer, apreciar y expresar la importancia del otro. La autoestima, confianza y seguridad en si mismo, es un elemento de identidad vital, que juega un importante papel en la determinación de nuestra conducta comunicativa.
— **La alegría** tanto en cuanto queremos formar personas felices, donde el miedo al fracaso y al rechazo no existe si tenemos en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente.

A modo de conclusión podríamos afirmar que «el hombre como ser social tiene en el grupo su unidad básica de asociación, unidad que surge de la necesidad y que tiene como objetivo una meta común. Influencias externas e internas modulan la vida del grupo, siendo la comunicación en sus distintas vertientes un factor de especial relevancia como constitutiva de las relaciones existentes en el seno del mismo.

En el funcionamiento de cualquier grupo de resolución de problemas puede verse facilitada por el seguimiento de una secuencia de pasos en los que la definición del problema, la aportación, selección y evaluación de soluciones, la ejecución de tareas y, finalmente, la retroalimentación o evaluación continua contribuyen a la consecución del objetivo o meta común». (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1998: 30).

Estando en la línea de Garzón y Martínez (1989) y en un **nivel de formación**, podríamos decir que lo que pretendemos:

1. **Es un aprendizaje global** que se desarrolla a través de **actividades**, y por **descubrimiento**, donde están presentes los **intereses, necesidades y la afectividad** del alumno, sin olvidar que **cada miembro** del grupo es un **ser independiente y autónomo**, queramos o no **cada uno** de nosotros tiene una **estructura mental diferente**.
2. El **trabajo en grupo** facilita la **comunicación**, no olvidemos que en este proceso como mínimo siempre existe un emisor, un mensaje y un receptor.
3. Es una **actividad creadora** que desarrolla un sentimiento de **independencia, autonomía y seguridad** en sí mismo.
4. Esta forma de trabajar permite **realizar una elección** que supone un **estímulo** y una **responsabilidad** aceptada y compartida.
5. Se crea un **ambiente de trabajo distinto** y **favorecedor del aprendizaje** al ser aceptado por el grupo donde el **respeto, la espontaneidad y la libertad** de las personas consiguen dar a los medios vida propia.
6. Implica una forma de **trabajar** donde continuamente se están **tomando decisiones** que afectan a los **intereses comunes** del grupo, se procura tomar la **decisión más adecuada** para el grupo **aunque no sea la mejor** (Ej. La mejor decisión es A, pero no consiguen el objetivo 8 miembros del grupo, después es D y la consiguen todos; luego ¿Qué preferimos?, ¡ojo con la elección!

En el fondo buscamos la «ORIGINALIDAD» del día a día en nuestra actividad laboral.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad.* Barcelona: PPU

Fuentes, P. Ayala, A., De Arce, J.F. y Galán, J.I. (1998). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula.* Madrid: Pirámide.

Garzón, M. y Martínez, S. (1989). *La práctica de los rincones con niños de dos a seis años.* Madrid: MEC (Dirección general de renovación pedagógica).

Jares, X.R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos.* Madrid: CCS

Johnson, D., Johnson, F., Holubec, E. y Roy, P. (1988). Circles of learning. Michigan: UMI

López de Ceballos , P. (1989). *Un método para la investigación acción participativa.* Madrid; Editorial Popular.

Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores.* Madrid. ICCE

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

1. Breve introducción (10-15 minutos). Se explicarán las experiencias brevemente, para pasar en un siguiente momento a vivenciarlas en tres grupos.
2. Trabajo en grupo (durante 50-60 minutos se trabajará en rincones y/o talleres. La tarea se desarrollará en grupo, diferenciando claramente entre trabajar en grupo y trabajar agrupados. Se desarrollarán, a nivel práctico, los siguientes temas:
   - **La entrevista en la función tutorial y orientadora.**
   - Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del Área MIDE de la Univ. de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje.
   - Trabajo en grupo/agrupado y ruptura de tensiones.
3. Puesta en común (20 minutos, del trabajo realizado en los grupos).

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 547-553

POTENCIAR LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES DEL ÁREA MIDE DE LA UNIV. DE A CORUÑA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Arias Rodríguez, Mª A. y Muñoz Cantero, J.M.
Universidad de A Coruña[1]

1. INTRODUCIÓN

Todas las personas tienen una doble visión de su yo, de su entidad propia: por un lado, se contempla desde el autoconcepto o idea de sí mismos; por otro, desde el conjunto de sentimientos de estima de sí mismos (aprecio, afirmación, aceptación, etc.).

El autoconcepto responde a una idea más general, ya que incluye cualquier tipo de identificación de las características del individuo, mientras que la autoestima se concreta en la evaluación o valoración que cada uno hace de las características que en sí mismo percibe. La autoestima es, por tanto, un constructo relacionado con el autoconcepto en el sentido de que parte de las percepciones del sujeto mediante las que identifica sus propias cualidades o características para llegar a valorarlas.

Pero la autoestima añade, a dicha valoración, un sentimiento de satisfacción personal tanto por lo que uno mismo es como por lo que hace; en otras palabras, la autoestima genera un estado de satisfacción personal por que el individuo reconoce y valora su identidad personal y a la eficacia de su funcionamiento.

---

1 Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Elviña, s/n. 15071- A Coruña. E-mail: munoz@udc.es

Dicho grado de autoestima puede variar desde la insatisfacción producida por la valoración negativa de sí mismo y de su eficacia, hasta la satisfacción plena que nace de la valoración positiva de la persona y de la eficacia de su funcionamiento.

2. DIFERENTES FORMAS DE ENTENDER LA AUTOESTIMA

a) como actitud hacia sí mismo

Burns (1990) señala que la autoestima es el conjunto de actitudes del individuo hacia sí mismo. Esto quiere decir que el primer objeto de atención de cada sujeto debe de ser él mismo. El objeto social es, habitualmente, una realidad ajena al individuo. Pero también puede ser el propio sujeto el «objeto social» hacia el que se dirigen sus actitudes. Por eso la autoestima es una actitud hacia sí mismo como objeto social y mantiene el mismo funcionamiento que el resto de las actitudes, pero con respecto a sí mismo.

Dicha conceptualización es más comprensible a través de un ejemplo. Una de las secuencias de la película El Jinete Pálido, se ve cómo una mujer trata con recelo al protagonista porque le parece un pistolero en cuya presencia se siente incómoda y a quien, por tanto, rechaza; en la siguiente secuencia se da cuenta de que en realidad es un predicador, y su actitud cambia; empieza a sentir confianza hacia él, y se produce un acercamiento entre ambos. Es un ejemplo claro de cómo nuestra percepción y evaluación de otra persona conforma nuestra actitud hacia ella. Circunstancia que se produce al igual en muestra reacción reciproca con los alumnos.

b) como evaluación personal

La autoestima no es algo pasivo, como quedarse contento consigo mismo contemplándose como el centro del mundo; al contrario, es una disposición activa que se basa en la valoración de sí mismo y el reconocimiento de la propia valía como persona y como sujeto perteneciente a un grupo social y a una cultura.

Por eso la autoestima conlleva a una evaluación, una calificación de sí mismo. De ahí que se defina como el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y conductas dirigidas hacia nosotros mismos. Esto lleva a que se entienda este concepto como el sentido que el individuo tiene de su propia valía personal (Ellison, 1993). Dicha valía personal se enraíza en su «ser», y no en el «tener» o en él «aparentar».

Pero esta evaluación debe de ser realista. Se trata de valorarse a sí mismo realísticamente, no desde el punto de vista del ideal que todos tenemos derecho a llevar dentro. Evaluarse desde el ideal puede conducir a posturas y/o conductas autodestructivas. La persona que sé autoestima no funciona según su «yo ideal», que en muchas ocasiones se convierte en un «personaje» alejado de la realidad, sino según su «yo real», imagen de lo que cada uno honestamente cree y acepta ser.

c) como posición central en un continuum

La autoestima es el punto central entre la autodestructiva vergüenza de sí mismo y el autodestructivo orgullo de sí mismo. Es la postura del egoísta, de la persona que confunde la aceptación de sí mismo con la centración sobre sí mismo, que cree que el desprecio de los demás contribuirá a su autoestima. Por regla general, el orgullo desmedido y autodestructivo de sí mismo es un síntoma inequívoco de inseguridad, de falta de confianza en sí mismo y de recurso a una estrategia dominadora basada en el pretendido miedo que provoca en las personas que le rodean; en definitiva, suele ser indicador de un complejo de inferioridad no asumido que pretende ser compensado utilizando el fácil recurso del desprecio de los demás.

Frente a estos extremos, la persona con autoestima no se considera ni más ni menos que un ser humano. Conoce y acepta sus defectos, sus errores, sus faltas y sus limitaciones. Desde este conocimiento y aceptación de quien ella misma es, se siente profunda y tranquilamente feliz y contenta de ser quien es. Esta aceptación tranquila de sí misma, le lleva a entender a los demás de la misma manera, es decir, de una forma horizontal, como personas que tienen sus propias cualidades y defectos y que tienen un conjunto de fallos que coexisten con un conjunto de aciertos y una potencialidad siempre presente de llegar a desarrollar lo mejor de sí mismos.

En resumen, hay que señalar que una persona con autoestima desarrolla un orgullo saludable de sí misma; orgullo que se traduce en Aun sentido realista de la propia dignidad y valor de uno mismo, respeto de sí mismo, gratitud y gozo por los logros personales, los talentos, los servicios que es capaz de prestar a los demás y la pertenencia a una familia, un grupo social, una raza, etc.) (Schiraldi, 1993: 20).

3. FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Los factores que favorecen al desarrollo de la autoestima están muy relacionados con el «efecto Pygmalión». Dicho efecto es un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que se relaciona.

Este modelo ha sido cuidadosamente estudiado y comprobado en el comportamiento de niños y jóvenes, tanto en el aula como en el hogar; y también en otros muchos grupos humanos, especialmente relacionados con el mundo de la empresa.

La clave del efecto es la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas del «Pygmalión» emisor se comunican al receptor, el cual, si las acepta, puede y suele experimentar un refuerzo positivo o negativo de su autoconcepto o autoestima, que, a su vez, constituye una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona. Concretamente, las expectativas positivas (y realistas) del educador influyen positivamente en el alumno; las negativas lo hacen negativamente. Hablamos de «Pygmalión positivo» en el primer caso, y de «Pygmalión negativo» en el segundo. Tanto es así que los educadores más eficaces se suelen distinguir por su actitud de «pygmaliones positivos», y los menos eficaces por lo contrario.

Ser «Pygmalión positivo» NO consiste en abrumar a la otra persona con fabulosas e ilusorias expectativas que puedan hacerle creer, equivocada y peligrosamente, que es el ombligo del mundo, ni tampoco en proponerle metas que no estén realmente a su alcance, creándole tensiones destructivas que pueden empujarle a la ruina. NO consiste en imponer, sino en acompañar. Por lo contrario, si CONSISTE en una actitud de cálido aprecio e interés por la otra persona, por su bien, por su felicidad, por su desarrollo.

Una actitud que le hace permanecer alerta a cualquier signo de bondad, de capacidad, de talento, y que incluso le permite descubrir y adivinar los valores latentes en la otra persona. Además, inspira palabras, gestos y acciones que ayuden al otro a descubrir y utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo y a seguir su camino. Y todo ello con paciencia y benevolencia, con rigor y disciplina, dando libertad, alentando y animando, confirmando y apoyando... y, cuando parezca oportuno y provechoso, corrigiendo y sancionando.

Este esbozo de «Pygmalión positivo» es, por supuesto, un ideal generalmente inalcanzable en su plenitud, pero es útil tenerlo en cuenta como horizonte en nuestros esfuerzos por ejercer de «pygmaliones positivos».

Los alumnos tienden a realizar lo que sus «pygmaliones positivos» o «negativos» esperan de ellos; y cuanto más jóvenes, más susceptibles son a la influencia de sus «pygmaliones» de uno u otro signo. Generalmente hablando —y es triste consignarlo—, las expectativas negativas parecen comunicarse más fácilmente que las positivas, y el comportamiento no-verbal del «Pygmalión» es más influyente que el meramente verbal.

El educador, con sus palabras y el modo y el momento de decirlas, con la expresión de su rostro, con sus gestos, con su contacto visual, en suma, con su manera de considerar y de tratar al alumno, comunica a éste el concepto positivo que le merece su persona, despertando en él un mayor aprecio y confianza en sí mismo, una mayor autoestima, en suma, que le alienta y le motiva. Las expectativas positivas y realistas del «Pygmalión positivo» no funcionan por arte de magia, sino que potencian lo que ya está latente en el alumno; creando en el aula un clima más conducente al crecimiento y aprovechamiento de éste; suministrándole más información; y respondiendo con más asiduidad e interés a sus esfuerzos, ofreciéndole más oportunidades para que le haga preguntas y le dé respuestas.

La efectividad del «efecto Pygmalión» depende en gran medida de la autoestima del propio «Pygmalión». Podríamos decir, en general, que el mejor «Pygmalión positivo» de sí mismo es el mejor «Pygmalión positivo» de sus alumnos. En otras palabras, el educador que posee una alta autoestima suele ser el más efectivo a la hora de inspirar en sus alumnos una autoestima elevada.

La primera sugerencia que ofrecería a un educador interesado en la autoestima de sus alumnos sería que se esforzase por robustecer su propia autoestima como persona y como docente, pues los estudiosos de este tema están de acuerdo en que los educadores que poseen actitudes afirmativas hacia sí mismos, es decir, que se aceptan, se respetan, se aprecian, están mucho mejor preparados para infundir autoconceptos positivos en sus alumnos.

La dinámica del «efecto Pygmalión», descrita someramente más arriba, no se puede aplicar mecánicamente: presupone que creemos en las posibilidades del alumno y apostamos por él, lo cual no siempre es fácil.

En segundo lugar, le advertiría que la modificación de la autoestima del alumno es un proceso posible, gradual y lento, en algunos casos más que en otros; y que, por tanto, requiere mucha paciencia. En tercer lugar, el educador ha de tener muy en cuenta que no podemos no comunicar nuestras actitudes positivas o negativas hacia el alumno.

Directa o indirectamente, con palabras o con gestos no-verbales (muchas veces más elocuentes que las meras palabras), con lo que hacemos o dejamos de hacer, consciente o inconscientemente, no podemos dejar de comunicar nuestra actitud hacia el alumno, el cual suele percibirla, aunque no siempre sea capaz de conceptualizarla. De ahí la importancia de que el educador tome conciencia, de vez en cuando, de su actitud hacia todos y cada uno de sus alumnos.

Con todo lo señalado, acerca del efecto Pygmalion, cabe indicar algunas sugerencias para los profesores:

1—dan menos tiempo a esos alumnos para responder a las preguntas, o
2—les dan ellos mismos las respuestas, o
3—preguntan a otros alumnos;
4—les critican más sus fallos y
5—les alaban menos sus éxitos;
6—les prestan menos atención,
7—interactúan menos con ellos,
8—se colocan a mayor distancia de ellos;
9—les dan menos explicaciones;
10—les responden de forma más breve y menos informativa, con expresión más adusta y con menor calor y contacto visual;
11—se acercan a ellos de diferente forma;
12—tienen relaciones menos amistosas con ellos y, ante la duda,
13—optan por bajarles las puntuaciones.

Después de estas sugerencias quién no recuerda a profesor que solía hacernos preguntas para probar la comprensión del tema (que, por cierto, él exponía con suma claridad). Con su huesudo índice iba apuntando a cada uno de nosotros, en espera de la respuesta acertada. Pero, de vez en cuando, se saltaba a alguno, dando a entender de manera inequívoca que de él no esperaba nada. Una conducta muy poco pedagógica. Esto explica como se tiende a prestar menos atención a los alumnos de quienes se espera poco. Mientras que los alumnos de quienes se espera mucho suelen recibir de sus profesores manifestaciones más claras y variadas de estas expectativas: sus ideas son mejor recibidas y más cuidadosamente corregidas; reciben información más abundante y más comunicación no-verbal mediante el contacto visual, sonrisas, gestos de asentimiento, etc. Es natural que estos alumnos, al sentir que se confía en ellos, aprendan a confiar en sí mismos.

Conviene advertir que, afortunadamente, existen muchos educadores conscientes de este problema y que prestan especial atención a alumnos de quienes sus padres y la

sociedad esperan muy poco. De esta manera, logran resultados sorprendentemente positivos.

Por último, se recomendaría a los educadores que, siguiendo normas de reconocidos psicopedagogos como Purkey (1970) y Coopersmith, se esforzaran por crear en sus aulas un ambiente caracterizado por los siguientes factores:

a—RETO, es decir, proponer metas altas, pero alcanzables, para que el alumno pueda descubrir su capacidad de mayor rendimiento.

b—LIBERTAD de equivocarse, para que el alumno aprenda a tomar decisiones por su cuenta, sin miedo a que le rechacen o le humillen, y se sienta libre de amenazas y chantajes.

c—RESPETO visceral hacia la persona del alumno, porque, si le tratamos con verdadero respeto, su autorespeto aumentará, y él aprenderá a respetar a los demás.

d—CORDIALIDAD, pues se ha demostrado que existe una correlación positiva entre la cordialidad del educador en el aula y la autoestima del alumno.

e—DISCIPLINA, porque se ha comprobado que los jóvenes educados en un entorno excesivamente permisivo suelen tener menos autoestima que los formados en un entorno razonablemente estructurado, firme, exigente y, a la vez, cordial. O sea, una disciplina que brote del interés cordial del educador por el alumno.

f—ÉXITO, es decir, un estilo educativo orientado más a promover y facilitar el éxito que a subrayar y corregir el fracaso, porque, generalmente, nos damos cuenta de nuestros recursos más a través del éxito que del fracaso. El elogio apropiado es más conducente al rendimiento escolar que la crítica y la corrección punitiva.

Como conclusión, se ha comprobado que la concurrencia en el aula de reto, libertad, respeto, cordialidad, disciplina y éxito contribuye poderosamente a desarrollar la autoestima del alumno y a propiciar su rendimiento escolar. Y, por el contrario, cuando falta alguno de estos factores, su autoestima se resiente.

4. DINÁMICA DE TRABAJO

La incorporación en el symposium de esta temática nos parece fundamental la necesidad de potenciar la autoestima primero en los educadores y por consiguiente favorecer las actitudes positivas del alumno el aprendizaje. No hay que olvidar que son seres humanos y como tales son flexibles en sus actitudes y muy susceptibles.

Teniendo en cuenta la finalidad anterior presentamos esta sesión con los siguientes objetivos de trabajo:

1—Enriquecer la autoestima de los educadores de los niveles superiores de la enseñanza.

2—Reflexionar sobre un conjunto de actitudes que pueden influir tanto negativamente como positivamente en el aprendizaje de nuestros alumnos.

3—Establecer unas líneas de acción para potenciar el aprendizaje y la enseñanza.

Para el éxito de esta tarea se establecen un conjunto de actividades, todas ellas enmarcadas dentro de nueve bloques, como son:

a—concepto de autoestima: ya que no es algo pasivo, como quedarse contento consigo mismo contemplándose como el centro del mundo; al contrario, es una dispo-

sición activa que se basa en la valoración de sí mismo y el reconocimiento de la propia valía como persona y como sujeto perteneciente a un grupo social y a una cultura.

b—el aprecio a sí mismo: la autoestima no es un concepto simple, sino que abarca un conjunto de aspectos o dimensiones que lo hacen extraordinariamente rico. Es, pues, un conjunto multidimensional, dentro del que cabe destacar lo que algunos autores dominan «las siete «aes» de la autoestima»: aprecio, aceptación, afecto, atención, autoconsciencia, apertura y afirmación.

c—la aceptación de sí mismo/a: la aceptación es la base del aprecio de sí mimo/a. Dicha aceptación significa establecer un clima personal interior de reconocimiento de las propias limitaciones sin ningún atisbo de reproche o autoinculpación por no ser tan perfecto como tú desearías ser. Junto con las propias limitaciones se debe reconocer las propias posibilidades de uno mismo/a.

d—el afecto hacia sí mismo: se debe de aprender que el afecto es una actitud positiva amistosa, comprensiva y cariñosa hacia nosotros mismos, de tal suerte que la persona se sienta en paz, no en guerra, con sus pensamientos y sentimientos (aunque no le agrade), con su imaginación y con su cuerpo.

e—atención y cuidado de sí mismo/a: la autoimagen de una persona es la visión de la comparación social. Cada uno se ve así mismo según le han enseñado a verse en comparación con lo que son los demás.

d—conocimiento de sí mismo/a: agrupa todas aquellas actitudes en las se exprese la necesidad de que cada ser humano acepte, como necesidad fundamental de su vida y funcionamiento como persona.

f—autoconsciencia: incrementar la consciencia de uno mismo pasa por aceptarse tal como se es para potenciar, desde las características personales, la propia vida y, en la medida de lo posible, la de los demás.

g—la afirmación de sí mismo/a: es el reconocimiento de las potencialidades del funcionamiento de la persona.

h—y por último, las expectativas de los educadores: el problema en la educación de los sujetos radica en la imposición de los aprendizajes para proteger a los educadores bajo el pretexto de que se les debe proteger ya que así nos lo han trasmitido.

Lo que debe quedar claro en la exposición del por que esta sesión y para qué, es que el desarrollo personal nunca se puede decir que se ha concluido. Siempre se está abriendo nuevas posibilidades una de ellas la querremos presentar en este simposium.

5. BIBLIOGRAFÍA

Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao: EGA.

Burón, J. (1990). El «Efecto Pigmalión», o la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos. *Rev. Educadores*, n1 154, 271-291.

Castro Posada, J.A. (1997). *Curso de autoestima para educadores*. Salamanca: Ediciones De Miurgo.

Ellison, C.G. (1993). Religious involvement and self perception among Black Americans. *Social Forces*, 71 (4), 1027-1055.

Schiraldi, G.R. (1993). Building self-esteem. A 125 day program. Dubuque, IO: Kendall/ Hunt Publishing CO.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 555-557

LA ENTREVISTA EN LA FUNCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

Eloísa López Franco
Dpto. MIDE
Universidad Complutense Madrid

1. INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL

La entrevista es un importante recurso usado por pedagogos, profesores-tutores, psicopedagogos e investigadores cualitativos.

Tratar el tema de la entrevista desde la perspectiva tutorial y orientadora significa situarla dentro de un marco concreto y delimita sus objetos aún cuando también aquí estos puedan ser diferentes.

La entrevista orientadora (la que queremos tratar aquí), la entendemos esencialmente como «una relación interpersonal y dinámica en una situación estructurada y cuyo propósito es ayudar a un sujeto en su desarrollo integral como persona, implicándole a él activamente en este proceso».

La expresión relación interpersonal y dinámica significa encuentro cara a cara donde se produce una comunicación dinámica porque nunca es en una sola dirección.

No podemos llamar «entrevista» a una situación en la cual un tutor llama a un alumno para hacerle una serie de advertencias, sin más, con relación a algún sucedido. La situación de entrevista implica fundamentalmente una disposición a escuchar lo que el otro nos comunica, aunque por supuesto, tampoco el simple hecho de escuchar se convierte automáticamente en «entrevista».

El realizarse en una situación profesional estructurada implica, por una parte, la presencia de una persona preparada para lleva a cabo este tipo de relación y, por otra parte, la presencia de una persona preparada para llevar a cabo este tipo de relación y,

por otra, deja de lado otro conjunto de situaciones informales en la que nos relacionamos y en las que también puede producirse una acción ayudadora de la que alguien resulta beneficiario.

La presencia de una finalidad, de un objetivo, aún cuando éste pueda ser tan amplio como la ayuda al desarrollo integran del entrevistado, exige del tutor no sólo una postura clara con relación a esa meta última, sino a otras metas intermedias y a las más concretas, inmediatas y especificas que pueden ir apareciendo en la relación orientador-orientando o tutor-alumno.

Finalmente el énfasis en la implicación activa del propio orientando sitúa al orientador o tutor en la actitud que se desprende de saber que, cuando menos, comparte su responsabilidad con él orientando a quien compete en último término, y de verdad, la toma de decisiones en el desarrollo de su libertad.

En una sola entrevista, el tutor puede recoger información, dar información, evaluar, persuadir y trabajar en la solución de un problema. Si todo esta lo ha hecho desde «su marco de referencia», el protagonista principal ha sido él mismo y la entrevista ha sido usada como una técnica al servicio de alguno de los objetivos preferenciales que el entrevistador se ha trazado previamente.

En Orientación y tutoría, en cuanto todo lo anterior pueda ser útil, necesitamos hacer más hincapié en el aspecto relacional (orientador y orientado en relación); en su objetivo a largo plazo (desarrollo integral de la persona) y en la implicación activa del orientando (tiene que ser él, el verdadero protagonista) sea cual sea su edad y situación concreta.

Aparte de los variados elementos que entran en juego en la entrevista de ayuda —técnicas, actitudes y expectativas por parte del entrevistador y necesidades, actitudes y expectativas por parte del orientando—, es necesario recordar que la entrevista globalmente considerada se realiza en un clima de comunicación entre dos personas, con toda la complejidad que cualquier relación interpersonal implica.

Entre el emisor y el mensaje que emita y el receptor y el mensaje recibido median muchos elementos que pueden facilitar o dificultar la comunicación.

La tendencia natural en el que escucha es entender el mensaje en función de su propio sistema de referencia, de sus actitudes y valores. En la vida ordinaria, vemos y comprendemos a través del prisma, muchas veces deformante, de nuestras actitudes.

Analizar nuestras actitudes predeterminantes en la entrevista para captar en que medida damos protagonismo al TU que nos habla buscando ayuda desde su situación concreta es un tema importante para progresar como entrevistadores.

Si tuviéramos la oportunidad de analizar una serie de entrevistas realizadas por tutores, orientadores o psicopedagogos nos encontraríamos con que la mayor parte de nuestras intervenciones se han reducido a recoger información, dar información o dar consejos y soluciones.

¿Dónde ha quedado *la implicación activa* de quien busca ayuda? ¿Hemos captado realmente lo que él quería decirnos y los sentimientos que, como persona, la afloran en esa situación?

Entrevistar, desde la perspectiva que proponemos no es simplemente hacer una serie de preguntas o dar un consejo ....

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Después de introducir el tema de *la entrevista* durante 15 minutos, en tríadas en las que se intercambiarán los papeles de orientador/ra, orientando/da y observador/a con diferentes ejercicios que nos ayuden a analizar nuestras pequeñas actuaciones y a ser más sensibles y críticos con lo que hacemos.

El intercambio de lo ocurrido y experienciado en los pequeños grupos nos ayudará a ello.

BIBLIOGRAFÍA:

- Benjamin, A. (1981). *Instructivo del entrevistador*. México: Diana.
- Dorra, H. y Millet, G. (1981). *Comment menier un entretien individuel et un entretien d'apreciation ou de carriere*. Paris: Dunot.
- Dillard, J.M. y Reilly, R.R. (1988). *Systematic interviewing communication skills for proffesional effectiveness*. Columbus, Ohio: Merrill Pub. Co.
- Goodale, J.G. (1998). *La entrevista: Técnicas y aplicaciones para la empresa*. Madrid: Pirámide.
- Hackney, H. y Cornier, L.S. (1979). *Counseling strategies and objectives*. Nueva York: Prentice Hall.
- Shorderet, L. (1975): *La entrevista: Su técnica*. Madrid: Oriens.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 559-569

TRABAJO EN GRUPO/TRABAJO AGRUPADO: REALIDADES EN EL AULA

José Ignacio Galán Cascales
Patricio Fuentes Pérez
Universidad de Murcia

0. INTRODUCCIÓN: TRABAJO EN GRUPO. DELIMITACIÓN Y ESPECIFICACIONES

Al adentrarnos en la forma de trabajo humano, encontramos una amplia gama que, esencialmente, forma una continuidad entre el trabajo individual y el trabajo grupal, en la que podemos encontrar múltiples estructuras diferenciales que atienden en mayor medida a la realidad práctica, que a una mera división teórica.

En una primera posición, no podemos obviar que, mientras la forma de trabajo individual es única y, por tanto, representada en un solo punto de este vector, los estilos de trabajo en grupo son de naturaleza variada, en función de características como son: sus simbolismos (Simon y Albert, 1989), su evolución (Shaw, 1989), su formación (Fabra, 1994), su liderazgo (Cartwright y Zander, 1989), los roles desempeñados (Maisonneuve, 1993), etc.

Entre esta amplia amalgama de formas de trabajo, nuestra pretensión es centrarnos en la consideración del tipo de trabajo que se realiza habitualmente cuando se hace mención al trabajo grupal en la práctica socio-educativa; y la consideración de la esencia real de este tipo de metodología y sus distintas manifestaciones.

Ciertamente, podemos considerar que un trabajo es grupal cuando lo realizan dos o más personas y su producto es mayor —ya sea en esfuerzos, tiempo, calidad o recursos—, al que resultaría de un desarrollo individual (Carreño Gomariz, 1991). Pero, si bien esta definición atiende a una forma genérica de trabajo grupal, desde nuestro punto de vista, se debería matizar añadiendo principios como la participación,

evaluación, complementariedad, respeto, democracia y colaboración (Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 1997).

Iniciaremos el camino definiendo qué es un grupo, para así situarnos en un tipo concreto de intervención humana; pasaremos, posteriormente, a centrarnos en las relaciones intragrupo, que van a dar un sentido peculiar a la convivencia dentro del mismo. Tras cubrir esta primera etapa en la que trataremos únicamente del grupo, abordaremos la individualidad de los componentes, es decir, qué papeles o roles interpretan los integrantes y cuáles son los factores que van a colaborar en la unión entre dichos participantes. Finalizado este segundo apartado, deberemos tener una idea clara y concisa de qué es un grupo y de cómo funciona como tal, incluidos sus participantes.

Por último, nos centraremos en la realidad del grupo en el aula y en su significado para, de esta forma, llegar a un concepto real de la implicación educativa de lo que se denomina «trabajo en grupo», tanto en forma de idea[1], como en forma de práctica. Y para finalizar, propondremos un «continuum» entre el trabajo individual y el trabajo en grupo estableciendo el vector en función de la eficacia y del rendimiento en el mismo. Así, llegaremos a una aclaración que nos llevará a la necesaria reflexión sobre la práctica proporcionándonos, más que bases, estrategias de intervención soportadas en el grupo.

1. EL GRUPO: LAS ENTRAÑAS DE LA RELACIÓN

Al intentar discernir entre un grupo y un conjunto, debemos llegar al límite fronterizo que diferenciará al sistema de la congregación; así, un grupo de ovejas formarán un conjunto, pero nunca un grupo, puesto que con su unión no persiguen una finalidad necesaria para el mismo ni su agrupamiento responde a la estructura de un sistema. El grupo, a diferencia del conjunto, no implica la simple agrupación sino que conlleva una finalidad implícita en la formación del mismo.

«*La noción de grupo puede referirse a muy diversos modos de enlazar realidades: series, clases naturales, estructuras funcionales, secuencias causales, secuencias significativas, estructuras paradigmáticas. Un grupo consiste en un conjunto de componentes del grupo enlazados por leyes o principios específicos*». (Ferrater Mora, 1980, 1398).

Así, llegamos a la consideración del grupo como asociación que conduce a una relación de componentes, implicando relaciones concretas entre sus miembros, y, además, que éstos se unan para alcanzar una finalidad, que individualmente requeriría un mayor esfuerzo. He aquí los componentes básicos que nos llevarán a diferenciar lo que es un grupo de lo que no lo es.

Por tanto, *hablaremos de grupo, siempre, para referirnos a un tipo de asociación humana* (Carreño Gomariz, 1991), y nunca para hacer alusión a animales o cosas, que aunque podamos referirnos a ellos como grupos (por ejemplo: los grupos de elementos de la tabla periódica de los elementos; o un grupo de animales que une para cazar una presa); ahora bien, no sólo por ser personas y estar juntos constituyen un grupo, sino que, además, necesitan de una finalidad común que les otorgue dicha condición. Por tal motivo, no hablaremos de grupo para referirnos a un conjunto de personas que

viajan juntas en un autobús, o en un ascensor, y sin embargo, sí lo haremos para el profesorado de un colegio o para los integrantes de un curso, puesto que para ellos hay una serie de metas, implícitas o explícitas, que dan sentido y consistencia a un determinado tipo de unión.

Para definir qué es un grupo hemos de prestar atención a su definición, pero también a la tipología del mismo (grupo primario, secundario, psicogrupo, sociogrupo, gran grupo, ...), en función de la cual podremos definir sus características básicas y su evolució; pero ¿cuáles son los elementos tanto internos como externos que hacen perdurar al grupo, o en el peor de los casos, lo mantienen unido hasta la consecución de las metas prefijadas? Para identificar estos factores, haremos alusión al conjunto de fuerzas que contrarrestan el equilibrio dinámico, es decir, los elementos centrípetos y los centrífugos. Las fuerzas centrípetas son aquellas que unifican al grupo, que le dan sentido a la permanencia del mismo; entre los elementos que conforman este sentimiento de permanencia están: la existencia de metas comunes, elemento fundamental que hará evolucionar al grupo en un mismo sentido; el número limitado de sus miembros, es un elemento fundamental puesto que facilitará la comunicación y el consenso agilizando los trámites *Ainstitucionalizados@*; en tercer lugar, podemos destacar los contactos continuados puesto que con el *Aroce@* se van superando los conflictos, aumenta la confianza y se elevan, como elemento principal, los vínculos de apego en el seno del grupo; y por último, las presiones externas para pertenecer al grupo, es decir, el medio que rodea al sujeto ejerce una serie de presiones para que el sujeto se integre, en unos casos, o deje de pertenecer al grupo en otros, siendo este factor el que producirá una serie de tensiones en la relación grupal.

El segundo grupo de fuerzas, las centrífugas, son las que tienden a la dispersión del grupo. Son elementos de dispersión: el espacio reducido, que crea sensación de angustia e incomodidad en el sujeto llegando a producir tensiones innecesarias en las reuniones; la competitividad interna, disminuye la confianza entre los integrantes del grupo perdiendo los vínculos de apego existentes y, con ello, tendiendo a la separación de los miembros; y, por último, la existencia de conflictos sin resolver que produce un efecto negativo en el grupo puesto que obstruirán el funcionamiento del grupo en momentos de tensión y lucha de intereses.

Además de estos elementos de cohesión/dispersión grupal, hay una serie de influencias que recaen en el grupo, como totalidad, y que Maisonneuve (1985) clasifica en influencias externas al grupo e influencias internas, surgidas de su propio proceso y evolución.

Por influencias externas entendemos todas aquellas que se desprenden de la dinámica social, política, cultural, ideológica y económica en la que se inserta el grupo. Entre ellas, podemos hacer alusión desde los valores o creencias comúnmente aceptados por una sociedad, hasta los determinantes materiales y espaciales en los que el grupo se desenvuelve.

Por influencias internas entenderemos aquellas que surgen de la dinámica del propio grupo, de sus relaciones, conflictos, funciones e integrantes. Así, el establecimiento de relaciones impositivas o colaborativas podrá determinar el funcionamiento

de un grupo dado, la ausencia o presencia de conflictos, el grado de implicación de los participantes, etc.

El clima, tanto interno como externo, se convierte, de este modo, en un factor determinante del funcionamiento del grupo; y así abarca, según nuestra opinión, no sólo las comunicaciones propiamente dichas, ya sean directas o indirectas, sino también el establecimiento de unas pautas o normas que, lejos de coaccionar o disgregar, pretenden armonizar intereses y funciones, en la seguridad de que ni la armonía total es posible ni tampoco aconsejable. Habrá una serie de elementos estables que ayudarán al grupo (Simón y Albert, 1989), que son: la forma de encuentro, las reglas y los estatus formales. Junto a ellos encontramos una serie de elementos inestables o individuales en un mundo en el que la comunicación no es objetiva ni aséptica, nos referimos a simbolismos y significados, percibidos en función del propio bagaje.

Son precisamente los elementos estables, unidos a la propia competencia para el desarrollo de una actividad por un lado, y el nivel de socialización de cada uno de sus miembros por otro, los elementos que nos permiten, mediante su mejora, intervenir en el proceso de evolución o crecimiento psicológico del grupo.

2. EL INDIVIDUO Y EL GRUPO: LA PARADOJA DE LA INDIVIDUALIDAD GRUPAL

Llegados a este punto no podíamos, por más tiempo, eludir la base que sustenta la unión grupal; nos referimos, sin duda, a los integrantes o participantes de la vida grupal.

Desde ningún enfoque que podamos adoptar, se puede negar la realidad de que *el grupo es la unión de los individuos que lo forman*. Bajo esta idea reside un concepto previo que implica el reconocimiento de la individualidad de cada una de las personas que van a participar en el grupo. Tanto es así que, hablaremos del «*rol*» como «*posicionamiento habitual*» de una persona a la hora de relacionarse con el resto; así, el comportamiento, como pauta cotidiana, va creando un mapa o puzzle, y de su encaje dependerá la bondad de las relaciones grupales.

A pesar de esta idea, expresada en base a la adopción de roles y su confluencia en la vida grupal, debemos establecer una serie de estereotipos significantes por la frecuencia con que aparecen en el análisis de grupos. Todo ello sin olvidar que el grupo supone una implicación mayor de la que tienen, por otro lado, la suma de las individualidades de los integrantes; en un grupo —en el sentido en que lo definíamos en el primer apartado—, confluyen sucesos, acciones, intenciones, conflictos, ..., que conllevan un resultado mayor que el de la adición de los componentes.

El antecedente previo, para el tratamiento de estos «*roles*» individuales en el grupo, es la estructura relacional del mismo. Hay que tener en cuenta que el elemento que enriquece y da movilidad al grupo es la comunicación que, mediante canales informativos —ya sean unidireccionales o bidireccionales—, establecen no sólo el clima, sino también la facilidad para plantear y resolver conflictos, la comprensión intragrupal, ..., y, en definitiva, todo aquello que provoca el buen o mal funcionamiento de esa «supraunión» de fuerzas denominada grupo.

A través de la estructura comunicativa, se van estableciendo rutinas, implícitos acuerdos, etc., que irán configurando lo que se denomina «*cultura grupal*», como término que acota aquello que le es propio al grupo. En esa «subcultura» se sumerge el individuo como parte integrante y configuradora de la misma durante un tiempo determinado establecido en base a dos ejes:

a. En primer lugar, el individuo no pertenece a un único grupo sino que forma parte de varios de ellos, dando lugar a lo que se ha denominado «*vida social*»; será parte integrante de un «*grupo familiar*», «*de amigos*», «*laboral*», y otros muchos, englobados en las categorías formal e informal. Por tanto, el primer eje temporal es el de la cotidianidad diaria, que nos engloba en distintos grupos, acortando los momentos de soledad.
b. El segundo eje es el impuesto por la finalidad que comporta la formación del grupo, es decir, los grupos —como ya indicamos con anterioridad—, se forman bajo la premisa de unos objetivos a lograr; por tanto, el grupo se mantendrá hasta que se alcancen las mismas, perdiendo —llegado el momento—, el sentido de su existencia.

Mediante este «*eje cartesiano*», planteamos la situación —implícita desde el inicio de este parágrafo—, que se presenta en una misma persona, que desempeña un rol en distintos grupos; pero *¿se trata siempre del mismo rol?* A pesar de que cada persona no tiene constancia de desarrollar un comportamiento diferencial en función de las personas que le rodean y con las que se relacionamos en cada momento, esa expresión adaptativa se produce a través de la conjunción de las características individuales a las del medio y los sujetos con que se relaciona en un momento dado.

Al margen de este comentario, debemos tener en cuenta que el papel que puede desempeñar una persona en un contexto dado radica, en última instancia, en la base psicológica personal del sujeto. Por tanto, en principio, un denominado «líder nato», supuestamente, nunca actuará de forma sumisa. Tal vez, esta base psicológica induce al sujeto hacia un parámetro de conductas concretas —y por tanto de roles—, y no le permite experimentar todo el espectro de las mismas; lo que sí queda claro es que el comportamiento individual se «*resiente*» ante el contacto grupal, generando respuestas de distinto tipo en función de las características diferenciales de la agrupación mencionada.

Los roles se suelen establecer en formas puras para su definición —como la mayoría de las tipificaciones— y en base a un grupo que se mantiene estático. Pero, en realidad, estos roles no son permanentes, ni temporal ni cotidianamente, puesto que las variables externas provocan ligeros cambios en las tipologías que podamos descubrir.

Para la definición de roles se suele partir de un grupo de tamaño pequeño (3-12 miembros, con tendencia al ideal planteado por Phillips de 6), puesto que se supone que los grupos medio y grande contienen a su vez un número proporcionado de pequeños grupos en los que surgen las relaciones informales; así se suele hablar de los siguientes roles (Napier y Gershenfeld, 1991):

1. Líder o moderador.
2. Agresor u opositor sistemático.

3. Bloqueador de la tarea.
4. Confeso: expone sus propios problemas a través de la temática tratada.
5. Buscador de reconocimiento.
6. Dominador: intenta controlar la reunión.
7. Bromista.

Como podemos extraer de esta asignación de papeles, en un grupo se establecen una serie de relaciones de tensión-distensión, que van dando lugar al movimiento del grupo y a su cultura evolutiva. De no ser así, el grupo se «*estancaría*» y daría lugar a una situación de inconsistencia, haciendo imposible el logro de las metas prefijadas de antemano.

Con todo esto, tan sólo pretendemos centrar la atención en un aspecto, a menudo pasado por alto, como es el de la necesidad del conflicto para dotar de cierto dinamismo a la agrupación en sí. En las Teorías de Resolución de Conflictos podemos encontrar una doble vertiente: la primera, basada en «*afrontar los hechos*», a su vez subdividida en función de las medidas adoptadas para su resolución; y, por otro lado, la evitación. A pesar de lo que se pueda pensar, *la evitación no es sino una forma de posponer el conflicto actual en busca de una merma de sus consecuencias ante al paso del tiempo*. Esta técnica no es recomendable puesto que implica un antecedente asentado en la cultura del grupo, creando un espacio simbólico, denominado «*tabú*», que pierde su consideración de conflicto inicial creando un «*mito*» que, mediante su deformación cotidiana, supone un obstáculo en la comunicación y la franqueza, aspectos que deben asentarse como principios en la constitución del grupo.

Así que se debe optar por «poner en claro» las perspectivas planteadas en situaciones de conflicto. De esta forma, el diálogo y la posibilidad de entendimiento dependen, en gran medida, de la actitud y la implicación que se tienen en el grupo.

Otro aspecto que influirá en el tipo de resolución de conflictos es el rol adoptado en el grupo. Si el conflicto implica directamente a una de las dos figuras centrales —líder u opositor sistemático—, dicho conflicto «*estallará*» con mayor «*virulencia*» pero su resolución quedará más próxima del diálogo y la explicitación que de la evitación; sin embargo, a medida que nos vamos centrando en figuras de carácter secundario o terciario, nos encontraremos más cerca de posturas de evitación y de falta de diálogo (Luft, 1992).

Por tanto, ya hemos configurado un mapa en torno a la situación de conflicto en el grupo, como demarcación de una serie de roles de los que dependerá su resolución práctica.

Independientemente de la existencia o no de conflictos, debemos partir de la consideración de que *el grupo existe bajo la premisa de la necesidad humana de relación*; de forma que la agrupación se realiza ante la dificultad que encuentra el hombre para afrontar la vida sólo. Rousseau definió al Hombre como *un ser social*; y Hobbes, bajo ese fin relacional, estableció las bases del necesario «*pacto*» que debe regir el intercambio personal. Así que el hombre se relaciona porque es un ser social, y como tal, requiere de las demás personas una serie de «roces» cotidianos que le permitan desarrollarse y evolucionar como individuo y como parte del grupo.

536

3. DEL TRABAJO Y EL GRUPO: SÍNTESIS EN EL AULA

Hasta el momento hemos estado haciendo apología de la dinámica de grupos de forma genérica, sin adjetivar esa relación grupal en ningún tipo de contexto. Llegado este punto, necesitamos encuadrar estas relaciones tratadas, en la escuela, como objeto de estudio propio de estas jornadas.

Esta «*contextualización*» generará problemáticas particulares, fruto de la unión de los conflictos asociados al grupo y los propios de la institución escolar que producirán un extraño clima en el que el trabajo se desenvuelve entre la obligación y la informalidad.

La causa de que el grupo de trabajo se desenvuelva en un clima de este tipo radica, en última instancia, en el tipo de estructura que sostiene la escuela. Esta estructura se define por la superposición de dos tipos de ordenaciones que se subyugan de forma que conviven una estructura formal y otra informal. Esto ocasiona no pocas confusiones y problemas propios de la escuela.

Estas dos estructuras se encuentran presentes, de forma latente, en la escuela desde su creación; ahora bien, a partir de la obligatoriedad de la enseñanza como derecho y bien para todas las generaciones del territorio nacional, encontramos un nuevo tipo de organización de la escuela pero, en este caso, a nivel interno; estamos hablando de la organización del grupo en la Institución Escolar. De esta forma, hablamos de una organización vertical de la escuela para hacer referencia a la graduación de la enseñanza en niveles, etapas y cursos. Y por otra parte, nos referimos a la organización horizontal de la escuela para hablar de la composición de grupos en el aula.

Ahora bien, una vez que se ha organizado el centro en grupos, ya sea de un tipo u otro, queda la agrupación en el interior del aula, que puede realizarse tanto por iniciativa del docente como por la de los alumnos (Fabra, 1994). En la formación de los grupos en el aula debemos tener presente, en todo momento, la motivación que nos lleva a optar por este tipo de trabajo y no por otro, lo que nos llevará a tomar la decisión sobre quién ha de formar los grupos y cuál debe ser su composición (Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 1997). En la realidad de las aulas, por defecto, las decisiones suelen recaer sobre el maestro, como elemento central de la enseñanza; de esta manera, en la formación de grupos a nivel de aula, se suele optar por los sistemas aleatorios o por la agrupación «a dedo» del docente, con lo cual se suelen repetir formas casi estables en la composición de los mismos, con la consecuente falta de relación entre todos los alumnos.

En las agrupaciones por iniciativa de los alumnos, debemos destacar como ventajas el que permiten descubrir las afinidades o rechazos de los alumnos y el que se crea un clima favorable de entendimiento y de trabajo; que a su vez realza la cohesión afectiva del grupo. Sin embargo también puede ser un elemento distorsionador en el desarrollo de la tarea a realizar al emplearse el tiempo, únicamente, en el cuidado de las relaciones personales, relegando la finalidad del grupo a un segundo plano. Otro aspecto negativo es el mantenimiento de los roles desempeñados en otros contextos, como puede ser el del grupo de amigos, en los que la finalidad principal del grupo no es la realización de una tarea, por lo que los roles pueden no ser los más adecuados. En ocasiones es, pues, preferible que el profesor intervenga en la formación de los

537

grupos a fin de evitar posibles discriminaciones o uniones que entorpezcan el desarrollo de la tarea, imponiendo una serie de condiciones para la agrupación. Por tanto, al hablar de la formación de grupos por iniciativa del alumno, podemos hacer referencia a dos modos de realización: por un lado, nos encontramos con la fórmula libre, que encajaría con el modelo inicialmente expuesto, en el que los alumnos libremente deciden la composición de los grupos; por otro lado, el segundo tipo, el condicionado, sería aquel en el que los alumnos se agrupan decidiendo ellos mismos los compañeros de trabajo que van a tener pero, en este caso, bajo una premisa enunciada por el profesor que les obliga al cumplimiento de unas condiciones (éstas pueden ser la compensación de sexos, los diferenciales de rendimiento académico, etc.).

El segundo tipo de agrupamiento que se puede realizar en un aula, es el que parte de la iniciativa del docente. En este caso, la formación de los grupos, puede responder a múltiples intereses entre los que podemos destacar Fabra, 1994; Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 1997; ...):

a. En función de los intereses que muestren los alumnos hacia determinados temas. Esta metodología es útil cuando los objetivos están claramente definidos y las normas de realización y procedimiento del trabajo son asequibles y comprensibles para todos los alumnos.
b. Mediante la elección de jefes de grupo que han de escoger al resto de integrantes a través de un sistema rotatorio de elección. Este método es útil cuando la finalidad de la tarea es clara puesto que escogerán a los compañeros, en función de los resultados a lograr.
c. En función de los resultados de pruebas sociométricas aplicadas al grupo: mediante lo que podremos conocer la estructura relacional del aula y utilizarla en función de nuestros intereses educativos.
d. Siguiendo un sistema aleatorio, favoreciendo, de esta forma, la creación de grupos homogéneos, tanto en la capacidad de relaciones, como en las posibilidades de éxito en el logro de la tarea prefijada.
e. La agrupación por decisión del docente o «*a dedo*». En esta fórmula, es el docente el que decide de forma unilateral la composición de los grupos, ya sea en función del rendimiento de los mimos, ya centrado en despertar nuevas fórmulas de relación entre los alumnos.

Algunas corrientes definen un tipo intermedio en el que la composición del grupo queda definida tanto por iniciativa del docente como por la de los alumnos. Nosotros somos escépticos al respecto pues pensamos que la formación del grupo, al final, recae tan sólo en uno de los dos extremos, por lo que puede ser definitiva para la composición de las agrupaciones los criterios de los alumnos o los del docente.

Llegados a este punto, queremos remarcar una problemática que rodea la aplicación del trabajo en grupo a las realidades educativas, y es que en muchas ocasiones se habla de trabajo grupal cuando la realidad de estas prácticas es básicamente una fórmula denominada «trabajo agrupado» (Galán, Fuentes y De Arce, 1998), muy cercana, en forma, al trabajo en grupo, pero muy distante en su contenido.

Diferenciamos entre estas dos fórmulas de trabajo, puesto que el resultado de las mismas es cuantitativa y cualitativamente distinto. Por un lado, encontramos el traba-

jo agrupado, que por sus características, supone la unión de un grupo de personas que se unen para la consecución de una finalidad, ahora bien, el método de trabajo desarrollado por los mismos se basa en una encadenación de trabajos individuales, sin que exista un tratamiento grupal de todas las fases del proyecto que se desarrolla. Así pues, el trabajo agrupado consistirá en una fórmula de trabajo, situada entre el trabajo individual y el trabajo grupal, basada en la unión física del trabajo realizado, con sus consecuentes parcelas individuales. De esta forma, se alcanzan los fines que se había planteado la agrupación, pero no de un modo grupal, puesto que cada individuo es un experto en su parcela del proyecto, pero no existe un conocimiento global de todas ellas por parte de los integrantes del trabajo.

Por otro lado, el trabajo en grupo, definido en muchas ocasiones por las características anteriores, supone un paso más, que es la negociación implícita en cada una de las fases del trabajo, en la que participan todos y cada uno de los integrantes del grupo. Por ello, la visión exterior que pueden dar estas dos últimas fórmulas de trabajo puede ser la misma, aunque en la realidad, cada una parte de principios bien distintos.

No podemos obviar que el trabajo en grupo supone un esfuerzo de colaboración y negociación colectiva e implica una serie de problemas en su desarrollo —en pos de una mayor participación y una implicación activa en todo el proceso desarrollado—. En ocasiones, una agrupación de este tipo supone una inversión mayor de tiempo y recursos; pero, aun en el caso de que el resultado fuese idéntico al obtenido con otra forma de trabajo, la mayor riqueza del proceso (más y mejores relaciones entre los miembros, comportamientos más democráticos, más solidarios,...) nos parece incuestionable.

Otro punto que no queremos obviar en este trabajo es la diferenciación terminológica que se plantea al hacer referencia a distintos aspectos del desarrollo grupal. En este aspecto hemos de destacar los términos trabajo en grupo, trabajo cooperativo y trabajo participativo. Por definición, el trabajo en grupo comprende las otras dos tipologías mencionadas, puesto que supone una cooperación de todos los integrantes en la totalidad de los procesos del trabajo, que a su vez implica una participación activa de todos ellos. Ahora bien, no podemos caer en el solapamiento de terminologías, utilizando cada una de ellas en el contexto y frente a la característica que implica. Así, haremos referencia al trabajo cooperativo por oposición al competitivo, como formas de trabajo inter e intra-grupal. Por otro lado, nos referiremos al trabajo participativo por oposición al dirigido, como alternativas a la distribución de tareas intragrupales y como medio de resolución de conflictos y toma de decisiones. Así pues, no podemos defender uno u otro término, puesto que cada uno de ellos va referido a realidades distintas.

4. CONCLUSIONES

Sería ingenuo el pretender proclamar las técnicas de grupo como medio indiscutible e infalible a la hora de alcanzar los objetivos pretendidos con la Educación. Muy probablemente esto requiera de muy diversos métodos entre los que sin duda tendrá

cabida tanto la denostada «*clase magistral*» como las, actualmente tan alabadas, técnicas de grupo.

Lo que si es claro es que la introducción de estas técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica, cuando menos, los siguientes cambios:

I. El alumno abandona su papel de mero receptor para tomar parte activa en el proceso.

II. El papel del docente, en consecuencia, cambia radicalmente. Ya no le bastará con tener en su haber un amplio bagaje cultural, necesitará, además, dominar dichas técnicas para asegurarse de que: transmite con eficacia, es decir, que el receptor comprende y asimila lo transmitido, de que empuja al alumno a construir por su cuenta otros aprendizajes y de que le dota de recursos para autoevaluar sus progresos.

Por tanto, las técnicas de grupo tienen una doble utilidad: son un método válido de transmisión comprensiva y, al tiempo, suponen un objeto de ratificación de esos conocimientos «*aprehendidos*». Ahora bien, esto no significa que sean el «*método de los métodos*», que a modo de «*Santo Grial*», nos muestren el difícil camino de la enseñanza.

Al igual que no hay intencionalidad en el método, sino que esta es otorgada por su transmisor, no hay técnicas concretas para objetivos definidos. La técnica de grupo, en sí, tan sólo supone una forma móvil de trabajo, con la peculiaridad de la participación activa como única premisa «*sine qua non*». La finalidad otorgada a la técnica de grupo que se use, será la definida por el moderador o persona que pone en marcha la actividad dinámica, pero siempre como resultado de un consenso o por su adecuación a la finalidad perseguida.

Las técnicas de grupo no son más que el reflejo del estudio y comprensión de la vida y evolución de los grupos —más comúnmente denominada Teoría de la Dinámica de Grupos—, un intento de mejorar las Relaciones Interpersonales y de «*dar vida*» a la participación a nivel tanto cotidiano como educativo.

Con todo lo expuesto, nos atrevemos a defender un ámbito de docencia —práctica educativa— que abandone los presupuestos directivos de antaño en pos de una escuela participativa en la que se construya una sociedad más abierta y atrevida ante los nuevos retos sociales que se plantean hoy en día.

Perfilando un ideal, aparece el maestro como el «preparador» de las generaciones futuras, para situaciones y contextos no conocidos que deberán afrontar y, para los cuales, no los preparamos, sino que les damos indicios para que respondan de la forma más «*económica*» en cada caso.

5. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Carreño Gomariz, P.A. (1991). *Equipos*. Madrid: Editorial A.C.

Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes, P., Ayala, A., de Arce, J.F. y Galán, J.I. (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Galán, J.I., Fuentes, P., De Arce, J.F. (1998). «Trabajo en grupo-trabajo agrupado: la dicotomía en el aula». En *Actas del Seminario Relaciones Interpersonales: el trabajo en grupo en el aula*. Murcia: Facultad de Educación.

540

Luft, J. (1992). *Introducción a la Dinámica de Grupos* (7ª ed.) Barcelona: Herder.
Maisonneuve, J. (1993). *La Dinámica de Grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Napier, R.W. y Gershenfeld, M.K. (1991). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas
Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1993). *Desarrollo psicológico y educación, I* (6ª reimp.) Madrid: Alianza Editorial.
Simon, P. y Albert, L. (1989). *Las Relaciones Interpersonales* (3ª ed.) Barcelona: Herder.

541

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 571-574

EL TRABAJO EN GRUPO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA ORIENTADORA Y TUTORIAL

Pilar Martínez Clares
Dpto. MIDE
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda de forma práctica la importancia y relevancia que actualmente tiene la Acción Tutorial en el actual sistema educativo configurado en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo) y por tanto en el nuevo enfoque del currículum que el MEC propone, destacando que la función orientadora y tutorial no son elementos inherentes a la función educativa, sino partes esenciales del desarrollo curricular, en definitiva, se considera la función tutorial (tutoría) como una parte de la actividad orientadora.

Con esta panorámica, podemos señalar como el actual sistema educativo potencia la figura del profesor-tutor que ha de cumplir con una doble finalidad, la de transmitir unos conocimientos y también la de atender al desarrollo personal (afectivo) y social de sus alumnos/as. Para ello va a utilizar la intervención o actuación grupal, pues como sèñala Pastor Mallol (1994) el objetivo principal de la LOGSE es *preparar a los individuos de las nuevas generaciones para su participación activa, crítica y creativa en la sociedad.*

En el artículo 60 de la LOGSE (Título Cuarto de la Calidad de la Enseñanza) se afirma textualmente: «la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo tendrá un profesor tutor».

Por ello, como ya hemos señalado y expresado en otras ocasiones (Hernández y Martínez, 1997, 1998), la intervención grupal en orientación y tutoría se va expandiendo cada vez más y va adquiriendo mayor consistencia, frente a la tradicional intervención individual o relación personal. No obstante ambas formas de actuar no deben constituir dos modos diferentes de tratar los procesos de orientación en el alumno/a, sino más bien complementarios.

2. SITUACIÓN ACTUAL

De la lectura de diversos y diferentes documentos y manuales que tanto el MEC como múltiples autores han tratado sobre la propuesta del modelo organizativo y funcional de la orientación y la acción tutorial, destacamos que son varias las razones que consideran necesaria la implementación de éstas en la Educación Secundaria Obligatoría, entre las que destacamos dos fundamentalmente:

a) al final de esta etapa educativa los alumnos/as tienen que tomar una decisión sobre su futuro, bien optando por su continuidad en el sistema educativo reglado o bien por su incorporación al mundo laboral, por lo que se considera un momento crítico dentro del itinerario educativo.

b) las diferencias individuales en esta etapa educativa se acentúan más que en las anteriores, lo cual hace necesario un sistema eficaz de orientación y tutoría integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma, si lo que queremos es activar y potenciar la actuación grupal debemos crear ambientes adecuados y considerar el aula como un grupo para poder incorporar las distintas técnicas y dinámicas propias de los mismos y así poder favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje activos y participativos a la vez que motivadores.

La Acción Tutorial es el marco propio para poder atender a dicha actuación grupal, pues en este contexto (la tutoría), no se trata de que el profesor transmita unos conocimientos de una materia determinada sino que facilite, oriente y haga de mediador con sus estrategias de enseñanza, ayude a los alumnos/as a aprender por sí mismos y a conocerse mejor a través de todo un proceso de asimilación e interiorización.

A continuación señalamos los objetivos de Acción Tutorial que tienen que alcanzar los alumnos de Secundaría Obligatoria (Sánchez 1994):

a) formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y sus posibilidades.

b) relacionarse con otras personas en actividades del grupo.

c) ser capaz de resolver las situaciones personales conflictivas (de relación, de adaptación, ...)

d) dominar las técnicas y adquirir los hábitos de trabajo intelectual

e) resolver las dificultades de aprendizaje

f) informarse sobre las diversas opciones de estudio o laborales que se le ofrecen al final de la etapa.

Igualmente podemos señalar que la Orientación Educativa y la Acción Tutorial tienen una triple modalidad de intervención:

— Preventiva: anticipadora, integrada en el contexto, interactiva.
— Compensadora: Neutralizar déficits.
— Respetuosa con la diversidad: personalizar la educación.

De todos estos objetivos y modalidades de actuación se deriva que la orientación se va a concretar en la Acción Tutorial para trabajar con el grupo-clase, de manera que el tutor necesita conocer al grupo de alumnos, los cuales van creando un marco de relaciones e interacciones que dan lugar a una estructura, funcionamiento y cultura propio de cualquier otro grupo.

La actuación o intervención grupal que hace posible la realización de la Acción Tutorial, justifica la necesidad de trabajar en grupos, fundamentalmente por las siguientes razones (Fabra, 1994):

a) Para aprender a relacionarse y cooperar.
b) Para aprender a desempeñar distintos roles.
c) Para enriquecerse de las aportaciones de los demás.

3. DESARROLLO DE UNA SESIÓN DE TUTORÍA

Como ya hemos señalado antes, todo profesor/a esta implicado en la Acción Tutorial, pues tal y como establece el nuevo curriculum, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de nuestros alumnos y ello supone el desarrollo de diferentes funciones y tareas en lo que se refiere a la tutoría, nosotros destacamos principalmente: la de coordinación con el equipo docente, recogida de datos sobre los alumnos, coordinación del proceso de evaluación, relación y comunicación con las familias, relación con los compañeros, ...y todo ello a través de técnicas grupales.

Todas estas razones y muchas más, hacen imprescindible que el profesor-tutor conozca las distintas fases o etapas por las que pasa un grupo para poder tutorizarlo eficazmente; en este sentido Benavent (1987) entiende que el proceso grupal es «la sucesión de etapas o fases por las que atraviesa un grupo en su continúa dinámica y transformación, desde que se constituye e inicia su trabajo hasta que se disuelve».

Si partimos de esta definición, vemos que es necesario que el profesor-tutor del grupo-aula tenga pleno conocimiento de lo que está ocurriendo en el grupo, y en qué etapa su desarrollo se encuentra en cada momento, para ser capaz de ayudar a los participantes del mismo a superar sus problemas y conflictos, a formular unas normas mínimas o pautas de comportamiento grupal productivas y a prevenir y desechar aquello que obstaculiza el desarrollo personal y/o grupal.

Cuando analizamos la abundante bibliografía al respecto, vemos como se da una enorme diversidad de opiniones y propuestas sobre las etapas que atraviesa un grupo. No obstante, genéricamente podemos señalar tres. A saber:

1. La etapa de nacimiento y de inicio del grupo.
2. La etapa de crecimiento y de identificación de los miembros del grupo.
3. La etapa de maduración y de integración del grupo.

En esta parte práctica trataremos de realizar una simulación sobre una sesión de tutoría sobre la resolución de conflictos que tendrá las siguientes fases de trabajo:

— gran grupo

— trabajo por talleres (la resolución de conflictos)
— gran grupo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Benavent, J.A. (1987). La orientación en grupo. En Álvarez Rojo, V. (1987). *Metodología de la Orientación Educativa.* Sevilla: Alfar.

Fabra, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación.* Barcelona: Ceac.

Fuentes, P. y otros (1998). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica.* 1ª Reim. Madrid: Pirámide.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.

Pastor Mallol, E. (1994). *La tutoría en Secundaria.* Barcelona: Ceac.

Sánchez, S. *et al.* (1994). *Manual del profesor en Educación Secundaria.* Madrid: Escuela Española.

MESAS REDONDAS

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 577-579

EVALUACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN

Moderador: *Arturo de la Orden Hoz*
Catedrático de Investigación Educativa
Universidad Complutense de Madrid

El moderador de la Mesa, Profesor Arturo de la Orden presentó un esquema conceptual como referente para las intervenciones de los participantes y la posterior discusión con los componentes y asistentes al acto.

He aquí las líneas generales del marco de referencia:

— Parece evidente que la concepción de la educación determina el modelo evaluativo; pero a la vez, el modelo de evaluación influye decisivamente en el proceso y en el producto de la educación y, por tanto, afecta a su calidad. En efecto, lo que se exige en los exámenes y como se exige define los objetivos reales de la educación (experiencia de profesores y alumnos).
— Los criterios de evaluación de profesores, en la medida en que tenga efectos positivos o negativos en su carrera se convierten en referencia de su acción.
— Los criterios de evaluación de un centro, también en la medida que tal evaluación tenga efectos sobre el mismo, se convierten en metas de acción de directivos y gestores y, en parte, también sobre la actividad de los profesores.

Por tanto, el modelo de comportamiento explícito o implícito en los criterios de evaluación, al constituir una expresión concreta de lo que se espera del alumno, del profesor o del centro, puesto que es lo que se exige de hecho, define de forma eficaz los objetivos reales, operativos, de la educación, independientemente de lo estipulado en programas, planos y leyes reguladoras de la educación. Y, por el principio de la determinación teológica de los medios, la evaluación determina también los procesos y características de lo que se aprende y como se aprende, de la enseñanza y como se

enseña y de los modos de planificación, dirección, organización, coordinación y control de los centros.

Evaluación y calidad. Si aceptamos que la calidad de la evaluación está vinculada a un conjunto de coherencias en el sistema educativo, en los centros docentes, y en cualquier programa de intervención educativa, la virtualidad de la evaluación como factor optimizante de la educación dependerá enteramente de las características del esquema evaluador.

Si los criterios y modos de evaluación son coherentes con:

— Los objetivos formalmente establecidos como válidos y deseables
— Los fines generales de la educación
— El modelo de profesor eficaz
— El modelo de centro deseado
— Los valores en que se apoyan estos objetivos y modelos

La evaluación actuará como el más poderoso factor o palanca de la calidad educativa.

Si, por el contrario, no se da esta coherencia, la evaluación será el mayor obstáculo para la calidad educativa.

En síntesis el modelo evaluativo para asegurar la calidad de la educación debe ser educativamente válido, es decir, responder plenamente a las exigencias de:

— Validez axiológica
— Validez curricular
— Validez instructiva
— Validez instrumental

Seguidamente D. Julio Puente, Jefe del Área de Evaluación Permanente del Sistema Educativo en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación presentó las actividades en marcha y planes de acción del INCE. Destacó los proyectos de Evaluación de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria y el estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en España, cuyos resultados podrán ser comparados con los obtenidos en estudios anteriores, lo que permitirá a las administraciones educativas tomar decisiones sobre programas, proyectos y políticas educativas en orden a incrementar la calidad de la educación.

También aludió el Sr. Puente a las tareas permanentes del INCE como la elaboración de un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación como instrumento evaluativo de primer orden para el seguimiento del Sistema Educativo.

A continuación, D. Leonardo Aragón Martín Jefe de área, en la Dirección General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura expuso los principios y el desarrollo del programa «Plan Anual de Mejora» que los centros educativos pueden adoptar con el apoyo y dirección del MEC.

El programa se basa en el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (E.F.Q.M.).

El modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad exige un informe en el que conste la **autoevaluación** de la organización, la cual será contrastada por unos auditores designados al efecto. La Fundación ha diseñado un modelo para realizar las autoevaluaciones, presentando una serie de criterios estructurados suscep-

tibles de ser aplicados a cualquier organización. El modelo es muy intuitivo y debe adaptarse a cada organización. La globalidad del modelo hace que todos los elementos estén muy interrelacionados, de modo que el crecimiento de calidad en un criterio no puede traer consigo el detrimento de otro.

La autoevaluación, según la E.F.Q.M. es un «*examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización*». Su finalidad es la excelencia de la organización a través de la mejora continua.

El ponente describió las realizaciones y avances del programa de los dos últimos años, señalando la tendencia positiva tanto en número de centros que participan como en los efectos de mejora perceptible en la organización de los mismos.

Finalmente, D. Ignacio Gil Bermejo, Jefe del Servicio de Evaluación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, expuso brevemente las orientaciones y actividad del organismo evaluador y su eficacia como fuente de información para la toma de decisiones optimizantes de la Educación en el territorio de su competencia.

La sesión terminó con un debate en el que los asistentes plantearon a los ponentes una serie de cuestiones que permitió precisar en cada caso el modo en que la evaluación podría contribuir al incremento de la calidad educativa.

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 581-586

ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD

Moderadora: *Elvira Repetto Talavera*
Catedrática de Orientación Educativa
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

Según nos acercamos al nuevo milenio, el debate público internacional se mueve en torno a tres puntos claves: evitar la exclusión social de los grupos marginados, cualificar profesionalmente a los trabajadores en las competencias requeridas por la sociedad y flexibilizar el mercado laboral. Desde mi propia posición de experta en Orientación Educativa y siguiendo a diversos autores (Watts, 1999) estimo que si se quiere caminar hacia esta sociedad de las oportunidades en la Unión Europea y, por tanto, en España, se requiere integrar plenamente la orientación a lo largo de la vida de la persona.

Este es el trasfondo en el que se mueve esta Mesa Redonda sobre *Orientación y Sociedad* que hoy me corresponde coordinar. La Mesa apunta el ambicioso objetivo de apreciar cómo la integración de los programas de orientación proporciona no sólo beneficios educativos, sino también beneficios sociales y económicos.

Respecto a los beneficios educativos, son tradicionales los estudios que muestran cómo la infusión de los programas en el currículum beneficia a los estudiantes tanto en el desarrollo personal y profesional, como en los logros académicos (Enderlein, 1976; Herr, 1969, Hoyt, 1976). Otras investigaciones americanas y europeas más recientes apoyan estas relaciones (Evan y Burk, 1992) y muestran que los programas comprensivos de orientación potencian tanto el desarrollo personal y profesional como el logro académico, contribuyendo asimismo a la mejora del clima de clase (Lapan, Gysbers, Hughey y Arni, 1993; Oomen y col., 1997; Gysbers y Henderson, 1999). Aunque estudios como los de Lapan, Gysbers y Sun, (1997) aportan que los

logros académicos son menores entre las mujeres, los grupos minoritarios y los de bajo nivel socio-económico. Por último, otros estudios indican que se producen cambios en las actitudes del profesorado, alejándose de su posición previa más pasiva e indiferente, hacia actitudes más activas y críticas en relación con sus propias tareas docentes (Watkins, 1994). En España estamos realizando un proyecto de investigación sobre los beneficios educativos que proporciona el Programa de Orientación para la Carrera *Tu Futuro Profesional* (Repetto, 1999).

En cuanto a los beneficios sociales de la orientación a lo largo de la vida, las investigaciones son más escasas a nivel internacional y menos fiables sus datos. Aunque se defiende que el sujeto directo de la orientación es el individuo, los estudios apoyan cómo no debe olvidarse que lo son también la familia, los grupos informales, tales como los grupos de iguales, los sistemas educativos en su conjunto, los empleadores, la comunidad local y la sociedad. Los trabajos inciden en la concepción de la orientación como *servicio dirigido a la generalidad de las personas durante su aprendizaje y su vida laboral,* con una consideración especial para los grupos de riesgo. Siguiendo a Killeen y col. (1992) y a Watts (1996), el beneficiario último de la orientación es la sociedad en su conjunto, puesto que es la estructura que asegura la utilización óptima de los recursos humanos al servicio de los valores sociales. Se insiste en cómo uno de los objetivos de los gobiernos democráticos es la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y al empleo. Es precisamente la orientación por programas la que presta ese servicio equitativo al despertar y elevar las aspiraciones ocupacionales de los sujetos en desventaja, haciéndoles conscientes de las oportunidades múltiples de la sociedad del tercer milenio y motivándoles para continuar una formación posterior.

En tercer lugar, ***los beneficios económicos*** de los programas comprensivos de orientación son más difíciles de evaluar. La dificultad estriba en que estos mejoras económicas no pueden apreciarse sino después de pasado un largo periodo de tiempo. Mientras que la evaluación de los logros en el aprendizaje pueden hacerse durante uno o varios cursos escolares, la valoración de las ventajas económicas del sujeto que ha participado en estos programas, debe referirse a la vida entera laboral, para así apreciar el volumen total de sus ingresos o las consecuencias del desempleo. Para varios autores (White, 1992; Watts, 1996) los beneficios económicos de la orientación, deben considerarse en tres niveles: el individuo, el del mercado laboral y el nacional. En el primer nivel, la orientación apoya las decisiones personales y profesionales. En el segundo ayuda a responder a alguno de los fallos, como a la formación de los que abandonaron la educación con niveles bajos de cualificación o a los desempleados debido a su inadecuación laboral y también a los interesados en trabajar pero desmotivados para buscar trabajo. Y por último, a nivel nacional, la orientación incide en el desarrollo económico de los países, puesto que se relaciona directamente con el Producto Interior Bruto y con los costes del desempleo (Coopers y Lybrand, 1994).

Hasta aquí he presentado un planteamiento general de la temática de la Mesa. Ahora me corresponde introducir a mis compañeros que van abordar los siguientes aspectos puntuales de esta temática:

- ***Manuel G. Jiménez Torres*** de los Servicios de Orientación de Granada —Junta de Andalucía—. Su intervención se titula: *Funciones y Modelos de la Orientación Educativa: Utopías y Realidades.*
- ***Manuel Jiménez Rodríguez***, Director del Área de Bienestar Social —Ayuntamiento de Málaga—. Nos hablará sobre: *La Orientación y el Bienestar Social.*
- ***José Julio Hernández Vidal***, Orientador y Director de Seforlab 6. Dedicará su intervención a detallar los inicios, funciones y áreas de actuación de *Seforlab 6: Servicio de orientación desde las áreas de Escolar, Académica y Vocacional, Ocupacional y Profesional y Empresarial.*

Posteriormente, pasaremos al debate y diálogo con el público, que es lo que hace de este momento y de este espacio, una mesa redonda. Comencemos pues, con el primero de los participantes:

2. FUNCIONES Y MODELOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UTOPÍAS Y REALIDADES

La presente intervención quiere destacar la necesidad de mantener en la práctica orientadora cierto eclecticismo ante la posible bipolaridad del estilo de asesoramiento (experto/colaborativo), ante distintas funciones y actuaciones orientadoras a realizar, y ante los diferentes modelos de orientación que se sugieren desde la teoría.

Las funciones de la orientación educativa se pueden considerar como unas «propuestas para hacer» o «tareas a realizar» que gran parte de las veces están más próximas al polo ideal y utópico que al polo real. Son muchos los autores que proponen listados sobre funciones de la orientación educativa (Morrill, Oetting y Hurst, 1974; Bisquerra, 1992; Álvarez Rojo, 1994; Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Riart, 1996; etc.) al igual que son también numerosos los textos legislativos que incluyen variadas funciones, y, a veces, tanto en un caso como en otro se confunden con listados de tareas. Por otro lado, los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación; es decir, se pueden considerar como «guías para la acción» (Bisquerra, 1998).

La relación típica del orientador con los «orientados» viene definida a priori en base a ciertas estereotipias que chocan abiertamente con el modelo de orientación que desde el actual sistema educativo se está reclamando. Así, se aboga por orientar en base a procesos, según un modelo colaborativo, no directivo, etc. Y se rechazan las actuaciones que van en la línea del modelo de servicios. Sin embargo, actualmente, cuando todavía no se ha asimilado suficientemente en los centros las propuestas curriculares que se derivan de la aplicación de la LOGSE, muy especialmente en lo referente a aspectos como la acción tutorial, la atención a la diversidad desde unos planteamientos metodológicos y organizativos alternativos, etc., no siempre es posible funcionar según el modelo de orientación implícito en dicha Ley.

No es cuestionable que una de las finalidades de la orientación es colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza, pero en el propio significado semántico de la palabra «colaborar» está implícita la actuación conjunta de varias partes (dos como mínimo) y esto no siempre se da. Además, el papel fundamental asignado por muchos

autores al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de los centros para contextualizar la labor educativa y orientadora choca, gran parte de las veces, con las posibilidades reales de estos documentos teniendo en cuenta que las circunstancias en que han sido elaborados no responden a las finalidades con que fueron concebidos. También hay que tener en cuenta que las demandas que se hacen desde los centros están muchas veces en la linea del modelo clínico, y los orientadores (tanto internos como externos) no pueden obviar este tipo de demandas.

Por otro lado, son los propios agentes de la orientación los que, frecuentemente, valoran de forma más satisfactoria y positiva en cuanto a resultados se refieren aquellas actuaciones más estrechamente relacionadas con un modelo de servicios (Jiménez, 1999). Por lo tanto, pensar en el orientador única y exclusivamente como un experto en procesos y procedimientos de animación y desarrollo de cambio educativo, en detrimento del estilo más próximo al polo de técnico especialista en contenidos e innovaciones específicas, puede ser actualmente una utopía hasta cierto punto peligrosa para la propia orientación si en los centros no existe el mínimo clima que cabe exigir para su puesta en práctica.

En definitiva, la tarea orientadora en los centros educativos no puede, hoy por hoy, seguir fielmente a un modelo teórico de orientación ya sea de servicios, de programas, de consulta o mixto. Las actuaciones orientadoras o «paquetes de orientación» se justificarán principalmente a partir del encuentro entre las funciones asignadas a los agentes orientadores y las demandas y problemáticas relaes que cada centro educativo plantee. Otros factores (contexto social, experiencias previas, teorías psicológicas y pedagógicas, concepción de la propia profesión, filosofía de vida, etc.) actuarán de moduladores para que el orientador pueda elegir las rutas más adecuadas (individual/grupal; directa/indirecta; puntual/contextual; externa/interna; procesos/contenidos; preventiva/correctiva; etc.) para dar sentido y funcionalidad a las diversas actuaciones a desarrollar.

3. SEFORLAB 6: SERVICIO DE ORIENTACIÓN

Con los años, la orientación se ha ido convirtiendo en un proceso de ayuda en el desarrollo madurativo del individuo, no solo en el ámbito escolar y formativo sino en cualquier momento del ciclo vital de la persona. Pasando de ser sólo orientación escolar y profesional a convertirse en orientación para la vida.

Desde la escuela y las instituciones formativas, actualmente, se tiene en cuenta la orientación. Desde el campo de la ocupación, las Instituciones públicas como el Ministerio de Trabajo o sus homólogos autonómicos, junto con el INEM, tienen en cuenta las transiciones desempleo-empleo, ofreciendo servicios de información y de orientación a sus usuarios.

Sin embargo, la orientación hoy alcanza también el terreno de las organizaciones, de lo social, del tiempo libre, de las personas mayores... Ya que las personas, y por tanto la sociedad, necesitan en algún momento de la orientación.

Seforlab 6 es un centro de orientación formado por licenciados en Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, con formación pluridisciplinar y con sedes en Barcelona,

553

Viladecans y Girona que da servicio de orientación a personas, profesionales, instituciones y organizaciones, desde 1980.

Seforlab 6, ofrece servicio de orientación desde las áreas de: Escolar, académica y vocacional, Ocupacional y profesional y Empresarial.

Habiendo realizado un encomiable y reconocido trabajo desde sus orígenes hasta 1996 en el área de las necesidades educativas especiales y en el tratamiento de la diversidad. Sigue dando asesoría, en el campo escolar, a centros formativos, a personal docente y a especialistas; diseñando e impartiendo programas de orientación para estudiantes y realizando evaluaciones de perfiles personales para la orientación vocacional y académica.

A partir de 1989, centra su objetivo principal en el área ocupacional y profesional. Dando soporte y consultoría en materia de recursos humanos a las organizaciones y, desde esa fecha, ayudando a los desempleados y trabajadores en la toma de decisiones para la consecución de su inserción o recolocación en el mercado laboral como Centro Colaborador de la Dirección General de Ocupación de la Generalitat de Cataluña en materia de Orientación Profesional.

Después de 11 años, en Cataluña ha quedado ampliamente demostrado que la orientación es un servicio imprescindible en los programas de ayuda a la búsqueda de empleo y en la mejora social de las personas. Porque cuando el individuo mejora —personalmente, en calidad de vida...— mejora la sociedad.

A nivel organizacional, ocurre algo similar. Desde que existen empresas, existen trabajadores. Las organizaciones, productivas o de servicios, funcionan gracias a que seres humanos ponen su esfuerzo, físico o/e intelectual, al servicio de las mismas.

Los expertos en recursos humanos se preocupan, cada vez más, por: el clima laboral, el liderazgo efectivo, la ergonomía, los riesgos laborales, la comunicación asertiva, la conducción de equipos de trabajo, la gestión del conocimiento, los círculos de calidad, la teoría Z, la gestión del cambio, la prevención del stress laboral, el desarrollo de la carrera y un sinfín de aspectos más, centrados en la búsqueda de la satisfacción del individuo para su ulterior aprovechamiento en los procesos de la organización.

El orientador, por tanto, tiene un papel importante en el proceso de consecución de esa satisfacción.

Desde que Roger fundamentó y teorizó la corriente de las relaciones humanas y, por supuesto, desde que Maslow introdujo, nuevamente, la idea sobre la necesidad de ocuparse para que los miembros de una organización alcanzasen la felicidad a través del trabajo y su entorno, se reconsideró la dimensión humana y social de las organizaciones.

Esta nueva corriente, no solo revitalizó la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, sino que dio pie a reconsiderar la presencia de nuevos profesionales en el ámbito organizativo.

Así, el orientador tiene —a pesar de que no ocupe— un lugar importante en las organizaciones, ya sea dentro del departamento de recursos humanos o desde servicios externos. Pues, no sólo es necesario *para diseñar programas de formación y reciclaje de trabajadores*, sino para: realizar valoraciones de trabajadores en activo para su promo-

ción o recolocación interna, valorar puestos de trabajo, realizar adecuaciones persona-puesto, diseñar y desarrollar planes de carrera y sucesión, evaluar el desempeño, crear servicios de consultoría y asesoría a los trabajadores, colaborar en los procesos de selección de nuevo personal para la empresa y generar programas para la recolocación externa de aquellos trabajadores que han de abandonar la organización.

Éstas son, entre otras, algunas de las muchas funciones que desde Seforlab 6 desempeña el orientador como servicio a las organizaciones.

4. BIBLIOGRAFÍA:

Álvarez González, M. (1995): Orientación profesional. Cedecs.

Álvarez Rojo, V. (1994): Orientación educativa y acción orientadora. Madrid. EOS.

Bisquerra, R. (1998): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Ed. Praxis.

Coopers y Lybrand (1994): Gateways to Learning National Evaluation: Final Report. London: Coopers y Lybrand (mimeo).

Enderlein, T. (1976): A review of career education evaluation studies. Washington DC: U.S. Department of Health, Education and Werlfare, Office of Education, Office of Career Education (ERIC Document Reproduction service nº ED 159 445).

Escudero, J.M. y Moreno J.M.: (1992): El asesoramiento a centros educativos. Madrid. Consejería de Educación y cultura.

Evans, J.H. and Burck, H.D. (1992): The efects of career education interventions on academic achivement: a meta-analysis. Journal of Counselling and Development.

Gysbers, N.C. and Henderson, P. (1994): Development and Managing Your School Guidance Program (2nd ed.), Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Killen, J., White, M. and Watts, A.G. (1992): The economic value of careers guidance. London: Policy Sutdies Institute.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C. and Sun, Y. (1997): The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a state-wide evaluation study. Journal of Counselling&Development, 75, 292-302.

Repetto, E. y cols. (1994): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Madrid. UNED.

Repetto, E. (1999): Tu futuro Profesional. Madrid: CEPE.

Rodríguez Moreno, M.L. (1995): Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. CEAC.

Rus Arboledas, A. (1996): Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo. Universidad de Granada.

Solé, I. (1998): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona, Horsori.

Watts, A.G. (1999): Reshaping Career Development for the 21st Century. University of Derby.

White, M. (1992): The potential of guidance: Ideas from economics, in Killen, J. White, and Watts, A.G.: The economic value of careers guidance. London: Policy Studies Institute.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- ☐ Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

(Fecha y Firma)

INSTITUCIONAL

- ☐ Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 19.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)

Sumario

Editorial 243
Joan Mateo Andrés

CONFERENCIA INAUGURAL Y PONENCIAS

Changes in European Education from a Scandinavian Perspective 247
Sverker Lindblad

Diversidad y multiculturalidad 277
Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, Mª Angeles Marín y Mercedes Rodríguez

Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en las ciencias sociales 321
Iñaki Dendaluze Segurola

SYMPOSIA

La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso 345
Coordinación: *Mario de Miguel Díaz*

Investigación sobre orientación universitaria 381
Coordinación: *Víctor Álvarez Rojo*

Los modelos jerárquicos lineales y su aplicación a la investigación educativa .425
Coordinación: *Arturo de la Orden Hoz*

Educación Multicultural 461
Coordinación: *Mª Angeles Marín Gracia*

Internet e Investigación Educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente 485
Coordinación: *Francisco M. Aliaga Abad*

Cognición, emoción y conducta: Modelo humanista-estratégico. Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica 515
Coordinación: *Carmen Timoneda Gallart*

El trabajo alternativo en el aula y en la comunidad escolar. ¿Por qué? 543
Coordinación: *Patricio Fuentes Pérez*

MESAS REDONDAS

Evaluación y calidad en educación 577
Moderador: *Arturo de la Orden Hoz*

Orientación y sociedad 581
Moderadora: *Elvira Repetto Talavera*

8 "402124"000683

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").